



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Educación de mujeres de élite: feminidad en el Gimnasio Femenino

Federico Maximiliano Osorio Coronado

Universidad Nacional de Colombia

Escuela de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2021

Educación de mujeres de élite: feminidad en el Gimnasio Femenino

Federico Maximiliano Osorio Coronado

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios de Género

Directora:

Tania Pérez-Bustos Ph.D.

Línea de Investigación:

Globalización, desigualdades sociales y políticas públicas

Universidad Nacional de Colombia

Escuela de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2021

A mis little cupcakes, fuente de luz en mi forma de habitar el mundo, al Gimnasio Femenino, espacio donde encontré mi identidad y a Martha por haberme salvado.

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional.

«Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.



Federico Maximiliano Osorio Coronado

Fecha 16/IV/2021

Agradecimientos

Agradezco a Marcela Junguito, rectora del Gimnasio Femenino y a Gisela Toro, directora de la sección preescolar; mujeres que confiaron en un profesional joven, con poca experiencia y con ganas profundas de ser profesor y cambiar el mundo; su apoyo incondicional fue constante en el desarrollo de esta investigación. A Rodrigo, compañero de estudio por suministrar referencias de manera incansable y ser un referente de masculinidad. A Sebastián, colega e interlocutor constante de mis reflexiones a la vez que bastón en el que sostuve mis desalientos. Gracias a Sonia y a Franklin, maestra y maestro a quienes espero emular en mi ejercicio docente. A Tania por acompañar este proceso de manera incansable, por recibir mis lágrimas desde el primer momento y darme palabras de aliento hasta el último. A la Escuela de Estudios de Género por forjarme al filo del yunque y el martillo.

Gracias a Sandra, César, Samuel, Cielo, Paloma y Seykingum; la familia que acompañó mi identidad en los años felices.

A Andrés Felipe, Daniel Felipe, Daniel Hernando, Santiago Alberto y Juan Sebastián, amigos de la vida, gracias por alimentar y aguantar mi radicalización a través de los años y descargar la vida y la muerte siempre a través del humor primero.

Gracias a Helena por el amor.

Resumen

Educación de mujeres de élite: feminidad en el Gimnasio Femenino

El Gimnasio Femenino es un colegio privado donde se forman mujeres de élite en la ciudad de Bogotá desde hace 93 años. El interés de esta investigación se enmarca en un enfoque genealógico focalizado en las concepciones de educación de dos rectoras que ha tenido la institución en las últimas dos décadas. Se estructura en 4 capítulos iniciando por las consideraciones éticas, metodológicas y políticas que atravesaron mi lugar como investigador y el desarrollo de la investigación. Continúa en el segundo capítulo con la presentación del Gimnasio Femenino como institución de educación de mujeres de élite, realizando un somero recorrido por su historia y los modelos de formación de mujeres. El tercer capítulo presenta el tiempo de inicio de la investigación y la primera de las rectoras quienes marcaron el horizonte pedagógico de la institución en su periodo del año 1991 hasta el 2012. Adicionalmente analiza este periodo de rectoría, las reformas institucionales instauradas y cómo estas construyen modelos de feminidad en una estrecha relación con la realidad nacional. El informe escrito de esta investigación finaliza en el cuarto capítulo con la presentación de la rectora actual y los modelos de feminidad y formación de mujeres que habitan discursivamente el Gimnasio Femenino desde el 2013 hasta la actualidad.

Las preguntas que encauzan esta pesquisa rodean las prácticas y los discursos sobre la formación de mujeres de élite en su paso por esta institución educativa y cómo estas prácticas y discursos se han modificado en función de la cabeza académica del colegio. Las tres mujeres rectoras en las que se enfoca esta investigación tienen perfiles distintos y su trabajo directivo se sitúa en épocas diferentes y ello configura discursos particulares sobre el rol que debía ocupar una mujer de élite en la sociedad bogotana, colombiana y global. Así, el trabajo de cada

una responde a contextos sociales específicos y es también fruto de éstos, son estos contextos los que explican las concepciones sobre la formación de mujeres que durante sus rectorías existían en el Gimnasio Femenino, los modelos de feminidad de una época a los que esta formación responde y el tipo de sociedad específica en la que estos modelos se insertan. Esta investigación fue realizada en los años 2019 y 2020 a través de entrevistas semiestructuradas y trabajo de archivo de documentos institucionales.

Palabras clave: estudios de élite, formación de mujeres, Gimnasio Femenino.

Abstract**Elite education for women: Femininity in Gimnasio Femenino**

Gimnasio Femenino is a private girl's school where elite women and girls have been educated for 93 years in Bogotá. This investigation is framed in a genealogical approach framed in the educational perspectives of two headmistresses that the school has had in the last two decades. It is structured in four chapters starting with the ethical, methodological, and political considerations that were woven in my role as an investigator and throughout the development of the investigation. It follows in the second chapter with the history of Gimnasio Femenino as an elite girl's school, by a brief revision of its history and its perspectives on femininity and women identity. The third chapter presents the starting point of this investigation by introducing the first of the headmistresses and her regency period that ranged from 1991 to 2012. Furthermore, I analyze this period of the school considering the institutional reforms and how these portrayed femininity standards in a close relation with the national education reforms of the time. This investigation's written account finalizes with the fourth chapter with a presentation of the current headmistress and the femininity standards and women identity spaces that inhabit Gimnasio Femenino since 2013.

The questions that channel this inquiry gravitate around the discourses and practices that give shape to elite women education and femininity standards in the women's passage through the school and how these practices and discourses have changed in relation to the headmistress in office at a given time. The two women that have occupied the head of the school in the time pertaining this investigation have different profiles and their offices take place at different socio-historical periods, this configures discourses that vary in relation to the role that an elite white woman should inhabit in the Bogotan and Colombian society as well as the world. Thus, each of

the two regencies responds to specific social contexts as well as local, national, and world realities; these contexts and realities inform the femininity standards and women identity models that Gimnasio Femenino reproduced at each of the two administrations. This investigation was conducted in 2019, 2021 and 2021 through semi-structured interviews and institutional documents and books research.

Keywords: Elite studies, women education, Gimnasio Femenino.

Contenido

Introducción.....	7
La investigación, el investigador y el poder	27
Mi privilegio y sus categorías	29
Consideraciones éticas del proceso de investigación	47
Consideraciones metodológicas	56
Educación de señoritas	62
Cambios dentro del Gimnasio Femenino	68
Cuerpo, símbolos y feminidad.....	71
Feminidad y caridad.....	84
Tradición endogámica: cuerpo y privilegio	86
El Gimnasio Femenino y la Globalización.....	100
El programa de bilingüismo como garantía del lugar de élite	118
Asociaciones de colegios de élite	125
Mujeres con el poder de transformar el mundo.....	133
Liderazgo y feminidad	139
Individualismo, competitividad y excelencia	151
Diversidad y sexualidad	160
Últimos años	166
Conclusiones.....	173
Anexo A	191
Anexo B	193
Anexo C	195
Anexo D	196
Anexo E	200
Anexo F	202
Anexo G	203
Anexo H.....	205
Referencias	206

Introducción

El Gimnasio Femenino es un colegio de mujeres ubicado en el norte de la ciudad de Bogotá. Fue creado en 1928, después de un año de reflexiones acerca de la necesidad de fundar "...un buen colegio para niñas, que les pudiera dar una verdadera educación y cultura, que al mismo tiempo les conservara las tradiciones familiares a base de franqueza, sinceridad, compañerismo, hábitos religiosos bien entendidos, moral, amor al país y a su hogar." (Gimnasio Femenino, 2020). Estas orientaciones pedagógicas responden a intereses sociales en relación con los roles y los espacios que las mujeres de élite estaban llamadas a ocupar en la sociedad.

Desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta la primera mitad del XX, se reforzó el ideal mariano de la mujer en Colombia. Su reino era el hogar y sus virtudes eran la abnegación, la castidad y la sumisión (Reyes Cárdenas, 1995). Este ideal de feminidad remite de manera fuerte al modelo de la perfecta casada de los siglos XVI y XVII dentro del cual se esperaba que la mujer se entregase completamente a su marido asumiendo la monogamia de manera unilateral, fueran dependientes de su pareja y construyeran su identidad alrededor del cuidado del hogar y la familia (Ramírez M. H., 2006). En esta dirección, su capacidad reproductiva era su mayor valor, al igual que la de María había sido dar a luz a Cristo. Para las mujeres de élite, sin embargo, los nacientes discursos sobre el desarrollo empezaron a requerir de ellas otros roles relacionados con las tareas prácticas dentro del hogar.

En este orden de ideas, la maternidad era un marcador de identidad central para la mujer de la época en tanto que su misión como madre se desprendía de la responsabilidad de educar a las generaciones venideras, contribuyendo de esta manera a la construcción de un ideal de nación

(Garguilo & Vignoli, 2012)¹. Para las mujeres de élite, estas responsabilidades no estaban circunscritas al terreno de la familia propia únicamente, sino debido a su lugar de prominencia en la sociedad, se esperaba de ellas que extendieran su responsabilidad de cuidado y formación a las mujeres y niños de sectores menos privilegiados de la sociedad (Reyes Cárdenas, 1995). Esta extensión de las labores de cuidado —responsabilidad de las mujeres de élite—, se realizaba a través de numerosas obras de beneficencia, caridad y trabajo social de la mano de comunidades religiosas en principio, y organizaciones como la Cruz Roja, posteriormente. De esta manera las mujeres de élite empezaron a trascender la esfera privada y empezaron a figurar en la sociedad como modelos marianos de caridad y trabajo por las comunidades menos privilegiadas (Bermúdez, 1993).

En el ideal de nación de este tiempo confluían una serie de discursos alrededor de las virtudes necesarias para construir países cultos, modernos, industrializados y prósperos (Laguado Duca, 2004); y recaía en las mujeres una parte importante de la responsabilidad de educación de las futuras generaciones para cumplir con estos objetivos: si la juventud era el futuro de la nación, las madres eran quienes se encargaban de educar a esta juventud para que cumplieran tal propósito a cabalidad (Sáenz Rovner, 1997). Esta confluencia en las élites de valores católicos y actitudes al servicio de los discursos capitalistas del desarrollo enmarcaron el panorama de las mujeres de élite durante gran parte del siglo XX.

Siguiendo esta idea, las mujeres que mejor estaban llamadas a cumplir con esta responsabilidad, eran las mujeres de élite. Su lugar en la pirámide social las hacía

¹ Para una aproximación sobre las mujeres de élite de Bogotá en la década 1910-1920 en términos de imagen y representación, revisar la investigación de Celis Hernández 2020. En relación con la inserción de las mujeres dentro de las élites políticas a finales del siglo XX, revisar Wills Obregón 2007.

responsables de transmitir los valores previamente mencionados a las futuras generaciones y por esto debían recibir la educación de mejor calidad con estos objetivos en mente: si había alguna porción de la sociedad llamada a contribuir con la educación de las futuras generaciones al ideal de nación y progreso, debía ser la mejor educada. De manera que la educación «verdadera», centrada en las bases culturales necesarias para la construcción y perpetuación de un ideal de nación, con las virtudes necesarias para este fin, enmarcadas dentro hábitos religiosos con la familia como centro, era un tema de interés central para las mujeres de la porción de la población que mejor representaban estos ideales de progreso.

Estas élites representaban un grupo social específico, caracterizado por su éxito en diversos campos de actividad relacionados con el poder; es decir, quienes detentaban roles preeminentes en espacios de gobierno asociados a propiedades naturales o adquiridas valoradas dentro de la sociedad (Virginie, 2016). En Colombia, durante la primera mitad del siglo XX estaban relacionadas con los sectores industriales manufactureros o de producción agrícola (Sáenz Rovner, 1997). La ocupación de los roles de gobierno a la par que el control de los medios de producción hizo de las élites en Colombia la porción de la sociedad llamada a dirigir el proyecto de nación, no solamente desde las agendas políticas, sino desde la emulación de sus valores sociales y la ilusión de acercarse a ellos a través del ascenso social producto de una sociedad en proceso de industrialización, en búsqueda de desarrollo y con aspiraciones capitalistas.

En este contexto, la primera sede del Gimnasio Femenino fue una casa en la calle 72 con carrera 5 en Bogotá, donde empezó a funcionar bajo la dirección de Carlina Marino de Muñoz con dieciséis estudiantes menores de nueve años. En esta época, la urbanización en Bogotá en su límite nororiental se extendía hasta la calle 76, con algunas excepciones hasta la calle 81 (Universidad Nacional de Colombia, 2021). De manera que la ubicación del Gimnasio

Femenino en el límite norte de Bogotá ponía a las jóvenes mujeres de la élite aisladas de un centro urbano que empezaba a percibirse por las clases altas y la iglesia como espacio poco deseable. Este paulatino desplazamiento de las élites hacia la periferia norte de la ciudad obedeció a un deseo de aislamiento de las clases populares y los sectores asociados con ellas en términos de trabajo, ocupación del espacio público y multitudes; también empezó a estratificar la ciudad en términos de planeación urbana y arquitectónica, pues a medida que la élite se desplazaba hacia la periferia urbana, empezaba a construir y ordenar la ciudad según sus modelos de influencia marcadamente europeos y norteamericanos (Balanta Chaparro, 2019).

El naciente proceso de industrialización nacional instauró el modelo de fábrica como importante fuente de empleo en donde las mujeres representaron —en sus inicios—, un porcentaje mayoritario de la población obrera; la mayoría de ellas participantes de los fuertes procesos de migración del campo a la ciudad que durante las primeras décadas del siglo XX se dieron como producto de la búsqueda de mejores oportunidades de vida (Reyes Cárdenas, 1995). Este panorama de mujeres campesinas obreras —en su mayoría solteras—, sumado a la aparición de talleres y fábricas que fueron vistas como espacios de degradación de los valores sociales por parte de las élites y la iglesia, contribuyó al desplazamiento progresivo de las clases altas al norte de la ciudad. En este panorama social, una casa en la calle 72 con carrera 5 representaba un lugar ideal para educar a las señoritas de las clases altas de Bogotá por estar lejos de las clases populares y sus centros de trabajo y reunión. En esta sede funcionó el Gimnasio Femenino durante ocho años, bajo la misión y visión siguientes:

- Crear un ambiente para que la alumna conozca sus valores, se oriente en la vida, descubra la verdad objetiva de manera que se encuentre a sí misma y se realice plenamente.

- Ayudar a que la alumna obtenga equilibrio emocional y madurez psicológica (Gimnasio Femenino, 2020).

Esto pone de manifiesto un lugar de la mujer de élite particular, relacionado con las expectativas misionales descritas anteriormente, pero también establecen una ruptura con esta tradición, pues los procesos de descubrimiento de sí mismas orientados a una realización personal plantean un lenguaje poco común en relación con la educación de mujeres de la época que va a posibilitar que el Gimnasio Femenino se desmarque parcialmente de los proyectos educativos centrados en la mujer-madre que eran característicos de otros modelos escolares de educación femenina de ese momento en la ciudad de Bogotá. Ellos, con antecedentes decimonónicos, se centraban alrededor del ideal mariano (Ramírez M. H., 2006), según el cual las mujeres debían aspirar a los valores de la virgen María en términos de dedicación, sumisión y abnegación respecto a la familia y a su marido. Así, los proyectos educativos basados en estos ideales eran en su mayoría religiosos confesionales: administrados por comunidades religiosas como la Compañía de María, quienes fundaron La Enseñanza, el primer colegio de mujeres de Bogotá.

Es así como el Gimnasio Femenino fue el primer colegio de mujeres de Colombia no confesional —es decir—, no fundado o regentado por comunidades religiosas. Si bien el colegio se enuncia todavía como una institución católica, haber sido fundado por personas laicas marcó el rumbo —desde su misión y visión primeras—, de una educación con posibilidades para las mujeres distintas a las circunscritas a la educación religiosa confesional que fue la norma durante el siglo XIX y parte del XX. Esta posibilidad de rumbo distinto estuvo influenciada por el anhelo de emular del Gimnasio Moderno las prácticas reformistas presentes allí para los hombres, en un espacio como el Gimnasio Femenino, para las mujeres. En esta dirección, la problematización del método memorístico, la preocupación por el deporte como

elemento de la educación y la experiencia al aire libre como insumo del aprendizaje marcaron algunas de estas direcciones distintas en relación con la educación confesional para mujeres que era la norma (Saldarriaga & Sáenz Obregón, 2012). Confiar a la iglesia de la educación de las mujeres era una tradición conservadora y generalizada en el país, la iglesia se encargaba de prepararlas para ser madres y cultivar en ellas los valores y habilidades necesarias para habitar el mundo privado de la vida de familia como esposas abnegadas y madres dedicadas. Poner en tensión esta tradición como lo hicieron quienes fundaron el Gimnasio Femenino significó una ruptura con esta historia conservadora, acentuada por el horizonte institucional planteado en términos de la reforma educativa proveniente de Europa y Estados Unidos².

Que el Gimnasio Femenino fuera una escuela laica a principios del siglo XX en un país profundamente católico, se debe a su estrecha relación con el movimiento pedagógico de la época denominado como *Escuela Activa*. Uno de los fundadores y principal impulsor en Colombia de esta propuesta fue Agustín Nieto Caballero. Este movimiento pedagógico proponía un distanciamiento de la pedagogía tradicional lo que implicaba una transformación del paradigma educativo de la época; emulaba propuestas pedagógicas provenientes de Europa y América del Norte que propendían por la fundación de escuelas laicas, con un componente práctico importante y criticaban la tradición memorística y la disciplina rígidas características de la educación. En esta dirección, la transmisión de conocimiento de manera estática y a través de la repetición mecánica fueron prácticas pedagógicas puestas en tensión, para ser reemplazadas por la observación y la actividad física. Estas reformas van de la mano con una perspectiva innovadora de valoración de la infancia que se desmarcó de la concepción

² Para una aproximación a estas reformas agrupadas en categorías como escuela activa o escuela nueva, revisar Saldarriaga & Sáenz Obregón, 2012

de las niñas y niños como animales sin domesticar y contenedores vacíos que llenar (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997)

En el año 1935 el colegio se traslada a la calle 75 con carrera 5 a la casa de uno de sus fundadores. En esta ubicación, el Gimnasio Femenino queda al lado del Gimnasio Moderno, un colegio de élite para hombres fundado en 1914 por los mismos fundadores del Gimnasio Femenino (Gimnasio Femenino, 1978). El Gimnasio Moderno fue concebido por las mismas familias, con el ánimo de propiciar una educación que bebiera de las reformas europeas y norteamericanas de la escuela activa; y el Gimnasio Femenino que surgió 13 años después, nace con la natural intención de que las hermanas de los estudiantes del Gimnasio Moderno tuvieran un lugar en donde educarse, puesto que podían asistir al preescolar del Gimnasio Moderno —que era mixto—, pero luego debían buscar otros espacios educativos (Gimnasio Femenino, 1978). Esta diferencia de 13 años en la creación de un proyecto educativo para mujeres después del de hombres tiene un paralelo interesante con el planteamiento de Amorós sobre el rezago de la igualdad como valor del feminismo y la identidad ilustrados. Desde este periodo histórico, en la noción de los derechos para todos los ciudadanos —hombres— asociados, la igualdad ha sido otorgada a las mujeres de manera simbólica, con un sinnúmero de prolegómenos y reparos. Esto condicionando libertades a medias, que empiezan con su exclusión del espacio público de la *polis* y se acentúan en la modernidad con la supresión de su subjetividad política del pacto entre hombres que garantiza para ellos la *libertad, igualdad y fraternidad* (Amorós, 2001). En esta dirección, el Gimnasio Femenino surge 13 años después de su paralelo para hombres, con la intención de brindar la misma educación avanzada, progresista y reformista, pero que en la práctica maneja unas prácticas de construcción identitaria que se alejan mucho de la intención etérea de educar en igualdad de condiciones a hombres y mujeres en dos colegios distintos, pero hermanos.

Esta casa era propiedad de Jorge Durana Camacho, hombre de negocios asociado a los inicios de la industria aeronáutica en Colombia, a la Academia Nacional de Medicina de la época y al Comité de Crédito Público y Asuntos Económicos. Junto con Durana Camacho, la institución se consolida con el apoyo de del propio Agustín Nieto Caballero —otro fundador—, escritor y pedagogo nacido en Bogotá quien estudió derecho en la Universidad de París; filosofía, sociología y ciencias de la educación en la Sorbona y en el Colegio de Francia y, por último, psicología en el *Teacher College de Columbia University* en Nueva York. Esta formación privilegiada, a la par que su conocimiento de primera mano de las ideas reformistas educativas de María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly³, le otorgaron una posición de autoridad y visibilidad nacional como experto educativo.

El proceso de fundación se dio en una serie de conversaciones alrededor de la necesidad de “...un buen colegio para niñas que les pudiera dar una verdadera educación y cultura...” (Gimnasio Femenino, 1978). La primera de estas conversaciones tuvo lugar en la casa de Agustín Nieto Caballero y Adelaida Cano de Nieto durante un almuerzo, a este acudieron Camilo Sáenz Obregón y Jorge Durana Camacho. Durante este almuerzo tomaron la decisión de que el colegio fuera anexo al Gimnasio Moderno. A finales del año (1927) tuvo lugar la segunda reunión a la que asistieron Agustín Nieto Caballero, Jorge Durana Camacho, Camilo Sáenz Obregón, Miguel López Pumarejo, Rafael Escallón y Jorge Triana. Este grupo de hombres acordó que el colegio debía ser independiente al Gimnasio Moderno. Así, en enero del año siguiente quedó constituida la primera junta directiva de la cual hicieron parte Agustín Nieto Caballero, Camilo Sáenz Obregón, Carlina Mariño de Muñoz, Miguel López Pumarejo,

³ Quien fue invitado al país por Nieto Caballero para ver el primer colegio fundado bajo los preceptos de la Escuela Activa de Latinoamérica: El Gimnasio Moderno.

Inés Samper de Durana, Adelaida Cano de Nieto, Rafael Escallón, Jorge Durana Camacho, Jorge Triana y Daniel Samper Ortega.

Camilo Sáenz Obregón hacía parte de la industria cafetera y sería gerente de la Federación Nacional de Cafeteros en el año 1934. Miguel López Pumarejo fue hijo de una familia de comerciantes que abrieron los horizontes de los negocios y del mundo político, fue rector de la Universidad Libre y se interesó por la educación y perteneció a la logia masónica de la capital (Arciniegas, 1998), su hermano sería presidente del país. Rafael Escallón Miranda había sido gobernador del departamento de Cundinamarca, Jorge Triana Echeverri fue un importante ingeniero y Daniel Samper Ortega un importante historiador y escritor. Como está relacionada esta junta directiva en el libro que conmemora 50 años de la fundación del Gimnasio Femenino, llama la atención la ausencia de información adicional de sus miembros. En este sentido, Carlina Marino de Muñoz es la única mujer de quien se provee información, pues fue delegada por esta junta para ser la primera rectora; mientras que Inés Samper de Durana y Adelaida Cano de Nieto quedan como esposas de los hombres ilustres, cuyo rol es avisado por la fórmula de la época que consistía en llevar el apellido del esposo precedido del posesivo “De”. Este panorama sumado a la toma de una decisión tan importante como hacer el colegio parte de o independiente al Gimnasio Moderno, instaura al Gimnasio Femenino como desde su fundación como un espacio pensado —al menos en lo que puede rastrearse en los documentos históricos—, por hombres para educar a sus hijas, del cual fueron ellos gestores de la idea y delegaron a sus mujeres la labor especializada una vez ellos establecieron el primer horizonte institucional.

Así, el Gimnasio Femenino es fundado por un grupo de hombres de la élite bogotana, con acceso a recursos provenientes de importantes industrias nacionales; sus insumos pedagógicos provienen de saberes centrales para la reforma educativa del siglo XX gestada en

Europa y Estados Unidos y su filiación religiosa —aunque católica—, se desmarca de las órdenes clericales para su administración. Estas condiciones particulares lo convierten en un colegio de élite desde su fundación, para una porción específica de mujeres de la capital bogotana: las hijas de estas personas adultas mencionadas anteriormente. Estas personas que están detrás de su fundación comparten entre sí tanto preocupaciones e intereses alrededor de la educación de mujeres, como privilegios económicos y de acceso al flujo de información mundial alrededor de la reforma educativa en curso en el norte global.

La categoría de élite, central para esta investigación, opera en el Gimnasio Femenino como campo social, en donde agentes comparten unos capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos. En primer lugar, el capital económico, cultural y social construyen un habitus de clase desde los hombres quienes fundaron el colegio en el año 1928 (Bourdieu, 2001). Nieto Caballero, Sáenz Obregón, Durana Camacho, López Pumarejo, Escallón, Triana y Samper; apellidos relacionados con la pedagogía, la educación, la industria aeronáutica, cafetera, la historia, los negocios, la ingeniería y la política; fueron quienes gestaron la idea de fundar un colegio para las hermanas de los estudiantes del Gimnasio Moderno y que posteriormente conformaron la primera junta directiva.

Siguiendo la teoría de los capitales de Bourdieu, e instalándonos en el contexto fundacional del Gimnasio, el capital simbólico producto de la acumulación de capitales económico, cultural y social, construyó una categoría de élite con pocas fracciones de clase según los documentos consultados al respecto⁴. Quienes fundaron el Gimnasio Femenino fueron hombres de la élite

⁴ Para la reconstrucción del momento fundacional del Gimnasio Femenino fueron consultados los libros *Gimnasio Femenino, un homenaje epistolar* y la versión de los 65 años de la Caperucita (revista estudiantil de cierre de año).

bogotana que figuraban en importantes roles sociales en relación con el control de los medios de producción, es decir con una acumulación importante de capital económico (Bourdieu, 2001). Muchos de ellos fueron formados en Europa o Estados Unidos y parte de este ideal ilustrado fue la iniciativa de traer paradigmas educativos modernos al país, creando así instituciones de educación para hombres y mujeres; es decir, también poseían una acumulación de capital cultural incorporado notable. La idea de fundar el Gimnasio Femenino surgió en un almuerzo en casa de uno de ellos, y como solución a la lamentable ausencia de escolaridad de calidad para las hermanas de los hombres formados en el Gimnasio Moderno; en este sentido, las relaciones interpersonales de cooperación ya existían, lo cual implica una acumulación considerable de capital social. Gracias a la acumulación de capitales económico, cultural y social; el capital simbólico de las élites que fundaron el Gimnasio Femenino era notable, máxime si recordamos que las familias ya se encontraban relacionadas con el Gimnasio Moderno que llevaba 11 años funcionando. En este orden de ideas, el campo social de la élite y el habitus de clase se configuraba siguiendo estas características de acumulación de capital simbólico.

El Gimnasio Femenino como espacio de educación de élite, era un proyecto educativo al cual podían acceder una porción reducida de *señoritas* de la capital. Esta concepción de mujer debe entenderse con estos ingredientes de feminidad en mente, también en relación estrecha con la polaridad entre buena y mala mujer asociada directamente con los marcadores de clase. En esta dirección, la bondad asociada a la mujer era "...un patrimonio casi exclusivo de las [mujeres] de la sociedad blanca en la cual era posible formar doncellas virtuosas, a las perfectas casadas y a las viudas honestas" (Ramírez M. H., 2006). Fue fundado para suplir una necesidad formativa pensada como un derecho primero para los hombres, y luego para las mujeres como reflejo de subordinación de unas a otros en la esfera pública y privada de la sociedad bogotana de las primeras décadas del siglo XX. Se desmarcaba pedagógicamente de la educación confesional, pero los roles de las mujeres y su valor asociado a la maternidad y

las labores de cuidado no era tan distintos de aquellos promulgados por la iglesia, y al ser para una institución de mujeres de élite, su formación implicaba un deber moral asociado a un rol social con fuertes anclajes al ideal de construcción de nación y de responsabilidad de las clases dirigentes con el resto de la población y el país⁵. No era esta la concepción ni el lugar legítimos para la mujer bogotana o colombiana en su generalidad. Orientarse en la vida, descubrir la verdad objetiva y encontrarse a sí misma eran todas posibilidades condicionadas por el rol femenino mencionado anteriormente, al igual que por los objetivos de socialización de las mujeres de élite en términos de valor comunitario.

Con estas características en términos de modelos de feminidad transcurren 65 años de historia de la institución, marcados por los ires y venires de ilustres esposas de empresarios, presidentes y senadores que se formaron en sus aulas; siempre bajo la consigna de la fe y la sinceridad, con los valores de una buena madre y esposa y la caridad como corolario del modelo de feminidad de la religión católica. Pero también dentro de modelos pedagógicos adelantados para su tiempo en donde la disciplina rígida, el castigo físico y la memoria como elemento central del aprendizaje eran problematizados. A la vez que intentaba emular su institución hermana, fundada para hombres en cuyas aulas los modelos pedagógicos de la escuela activa se desarrollaban con todo el privilegio del sistema sexo-genérico; bebía de la tradición heteronormada de los roles y lugares que una mujer de la élite podía habitar en la sociedad. Este es el panorama institucional presente en el momento en el que inicia esta investigación, en una coyuntura central en la historia del Gimnasio Femenino.

⁵ Para una aproximación teórica a las élites y sus discursos de construcción de nación véase *Pragmatismo y voluntad: la idea de nación de las élites en Colombia y Argentina 1880-1910*, Laguado Duca, 2004.

Esta tesis inicia su reflexión sobre la formación de mujeres de élite en el Gimnasio Femenino, en el año 1991 tras el fallecimiento de Ana Restrepo del Corral, la rectora más emblemática que ha tenido la institución y quien ha ocupado el cargo por más tiempo: 43 años. Para ese momento, el Gimnasio Femenino se había trasladado a unos amplios terrenos sobre los cerros orientales de Bogotá con un gran bosque a sus espaldas. En sus palabras de fin de año en 1966, la entonces rectora Ana Restrepo del Corral agradece al Consejo Directivo de la época por la adquisición del predio y la construcción del edificio, al igual que por la financiación; también a las «gestiones e influencias» de varios padres de familia (Gimnasio Femenino, 1992). Este desplazamiento una vez más hacia los límites norte de la ciudad, hacia un espacio campestre y alejado de la creciente urbanización de Bogotá parecería obedecer de nuevo a la intención de instalar la educación de las mujeres de élite del Gimnasio Femenino en un espacio y contexto más limpios, puros, naturales, controlables y distanciados de los peligros para la formación ética y moral que son naturales a los espacios urbanos densamente poblados. También obedece a una necesidad de ocupar un espacio de mayores dimensiones en función del creciente número de estudiantes matriculadas que ya excedía las capacidades de la sede anterior (Gimnasio Femenino, 1978). Adicionalmente, se instala este traslado en un proceso progresivo que desde las primeras décadas del siglo llevaron a cabo las élites que consistió en desplazarse a los límites nororientales de la ciudad buscando exclusividad, zonas residenciales alejadas de la clase obrera y sus centros de trabajo y reunión, y sobre las cuales ejercieron el ordenamiento territorial y diseño del espacio público que se alineaba con estos intereses (Balanta Chaparro, 2019).

En el año 1970, un grupo de exalumnas del Gimnasio Femenino dio origen a la “Fundación educacional Ana Restrepo del Corral como legado de la rectora de ese entonces y con el propósito de extender el sentido social y los aprendizajes del colegio a niños y niñas que no tuvieran las posibilidades económicas para recibir una educación de la misma calidad”

(Gimnasio Femenino, 1978). Trudy Martínez de Ruiz era la encargada de bienestar en esta institución en el año 1991 cuando le proponen ser rectora del Gimnasio Femenino.

Trudy Martínez de Ruiz recibe la institución iniciando los años 90 y lo hace en medio de una profunda crisis. La ausencia sostenida de nuevas matrículas, relacionada con un lugar desfavorable de competencia respecto a otros colegios de élite de la ciudad se veía asociado con las políticas y prácticas educativas del Gimnasio Femenino de ese momento. Martínez de Ruiz es encargada de liderar entonces un colegio poco preparado para adherir a los nuevos discursos educativos del desarrollo y que estaba pasando por un luto importante debido a la la muerte de su rectora.

En este panorama, esta investigación se plantea una mirada a los últimos 30 años del Gimnasio Femenino y hacerlo desde dos de sus rectoras. Esto con el fin de rastrear los modelos de formación de mujeres de élite que han estado presentes en los discursos y prácticas institucionales y pedagógicas de este colegio. Este ejercicio genealógico estuvo nutrido por entrevistas a las rectoras, exalumnas y maestras al igual que por el trabajo de archivo y revisión de documentos, libros y publicaciones institucionales. Las preguntas que enmarcan esta pesquisa giran en torno a la educación de mujeres de élite y su naturaleza, los modelos y roles de feminidad en este contexto particular, y en un marco más amplio, en las formas en las que las élites educan y a través de la educación detentan y reproducen sus valores sociales y el poder. También alimentan esta investigación reflexiones sobre la educación en general que se particularizan en el contexto en el cual yo soy docente, al igual que intenciones de construir diálogos críticos con la educación dentro del privilegio de la élite. Por qué y para qué educar mujeres de élite, al igual que la manera en la que se hace y se ha hecho esta tarea en un periodo reciente de su historia, son interrogantes que nutren el

quehacer investigativo aquí presente y que pretende contribuir al campo de conocimiento de los estudios de género y de élite a través de esta mirada particular.

El primer capítulo tiene como objetivo presentar unas consideraciones éticas y metodológicas alrededor del proceso de investigación y mi lugar de investigador desde dentro. Presenta el proceso de trabajo de investigación y campo atravesado por las transformaciones producto de la pandemia por COVID-19 que resultaron en una modificación sustancial de los primeros objetivos de la investigación. Introduce las reflexiones acerca de lo que implicó para mí investigar a la élite desde dentro, siendo parte del Gimnasio Femenino como docente, habitando una relación contractual con el colegio y encarnando también muchos de los privilegios asociados a la élite que estudié y de la que hago parte. Estas consideraciones enmarcan un espacio de tensión entre mis deseos de producir conocimiento crítico, políticamente comprometido y que no sea complaciente con el poder, el privilegio y las élites. Es central a la investigación también mi amor profundo por mi labor docente y mi gratitud hacia el Gimnasio Femenino por ser una institución que me abrió las puertas y me ha permitido explorarme como docente, politizar mis prácticas de aula y reflexionar sobre lo que ha sido para mí ser profesor de niñas. Adicionalmente este espacio me ha brindado las condiciones materiales que me permiten acceder al programa académico en el marco del cual realizo esta investigación, y que son fruto de un rol laboral remunerado que depende del Gimnasio Femenino y permitió el proceso que culmina en este texto. Planteo aquí también cómo me atraviesan las categorías de poder anunciadas anteriormente con el ánimo de situar mi lugar de investigador y visibilizar los privilegios que dentro del sistema sexo/genérico encarno, y que me fueron de utilidad en algunas ocasiones en el proceso de investigación y desempeño laboral dentro del Gimnasio Femenino.

El segundo capítulo presenta el Gimnasio Femenino como institución de élite de mujeres blancas de Bogotá y sirve de contexto para entender el espacio de la investigación en el corte temporal en el que se desarrollará en los capítulos 3 y 4. Para hacerlo contextualizo el colegio en un espacio y tiempo específicos haciendo un recorrido somero por su fundación y su historia y rescatando de allí aquellos componentes claves que desde su génesis marcan la pauta de unos valores institucionales y concepciones de feminidad que serán relevantes para el presente histórico específico de la investigación. Fundado con unas concepciones de feminidad asociadas a la maternidad, las labores de cuidado y los valores católicos; con unas concepciones misionales y horizonte institucional dictaminados por hombres de la élite bogotana, el Gimnasio Femenino en buena parte de su historia hizo parte del imaginario de la educación de las señoritas de Bogotá, cuando señoritas era sinónimo de clase y refinamiento cortesanos a la vez que élite, estatus y privilegio (Garguilo & Vignoli, 2012). A este panorama se le suma la reforma pedagógica producto de la escuela activa proveniente de Europa y Estados Unidos. Este nuevo paradigma educativo problematizó la disciplina y el castigo físico a la vez que la memoria como centro del proceso de aprendizaje desconectado de la realidad y la experiencia. Estas condiciones sociales y pedagógicas del Gimnasio Femenino instauran un terreno de tensiones y contradicciones en las que pedagógicamente la institución se mueve en una dirección, pero en su práctica en otra. Esta tensión que está presente desde su fundación pervive hasta la actualidad, genera una diversidad de espacios pedagógicos y formas de agencia de sus estudiantes que explico en los capítulos siguientes.

Habiendo expuesto la tradición del Gimnasio Femenino y las concepciones de feminidad asociadas, el tercer capítulo presenta a Trudy Martínez de Ruiz y la institución que llegó a dirigir en el año 1991. El Gimnasio Femenino se encontraba en una crisis importante producto de un rezago respecto a las reformas educativas mundiales a las cuales muchas de las instituciones educativas de élite de la ciudad ya se adherían. Los discursos de la globalización

y el desarrollo empezaron a construir un mercado para la educación en el cual era concebida como un servicio y las instituciones como el ente prestador. En esta dirección la búsqueda por que el Gimnasio Femenino fuese más competitivo se apalancó en estándares de calidad medibles y cuantificables que hacían de una institución de educación de élite una promesa de valor sobre la cual los clientes —las familias—, tomaban la decisión de educar allí a sus hijas. Al ser la globalización y la modernidad discursos que tienen al norte global como centro y aspiración, muchos de los indicadores de calidad institucionales provenían de las formas de educar de estos países *desarrollados*, y en esta dirección el Gimnasio Femenino identificó sus falencias y perfiló sus transformaciones. El cambio del calendario académico, la implementación de un programa bilingüe y la internacionalización del currículo fueron sólo algunas de las modificaciones que Trudy Martínez llevó a cabo en el Gimnasio Femenino. Su periodo de rectoría transformó profundamente a la institución labrando el terreno para el Gimnasio Femenino de la actualidad.

Estas transformaciones estuvieron orientadas a convertir al colegio en una institución de calidad, con un lugar de competencia robusto frente a otras instituciones para formar mujeres de élite, tuvieron repercusiones en las prácticas pedagógicas, en el horizonte institucional y, por supuesto, en los modelos de feminidad reproducidos dentro de la institución. Una vez más, el colegio se movía a pasos agigantados en la dirección del progreso y la modernización en unos escenarios, y en otros, conservaba prácticas pedagógicas e institucionales que reproducían el modelo de feminidad asociado a la caridad y la maternidad, los buenos modales y la administración del hogar. Esta constante tensión adquiere en este periodo unos matices en este periodo. Las exalumnas hablan del colegio de esta época como una institución con unos discursos sobre el libre desarrollo de la personalidad y las aspiraciones identitarias y al tiempo unas prácticas sobre el disciplinamiento de los cuerpos y el pensamiento que demarcaban rígidamente las formas disponibles de ser mujer.

El último capítulo presenta la actualidad del Gimnasio Femenino que es dirigido por Marcela Junguito desde el año 2013. Habiendo resuelto las transformaciones necesarias para convertirse en una institución de educación de élite que emula muy cercanamente los modelos educativos en el norte global, el Gimnasio Femenino amplía el abanico de posibilidades para ser mujer. Las actividades curriculares y extracurriculares orientadas a proveer espacios de exploración de las competencias y habilidades se diversifican y multiplican, posibilitando distintas expresiones de la subjetividad en las estudiantes al tiempo que robustecen el indicador de calidad que hace del Gimnasio Femenino un competidor fuerte en el mercado de educación de mujeres de élite de la ciudad y el país. En esta dirección, el programa de liderazgo "*El sueño de la bellota*" cumple un papel importante, al igual que las admisiones internacionales, la oferta de actividades extracurriculares que pasan por los deportes, las artes y los espacios académicos-disciplinares. Este panorama construye modelos de feminidad que adhieren los discursos neoliberales sobre la construcción del sujeto y de la mujer en particular. En esta dirección, el feminismo liberal y el postfeminismo encuentran terrenos fértiles en el Gimnasio Femenino de la actualidad para presentar al mercado una institución que se preocupa por la educación de mujeres, en tanto les provee las capacidades para que ellas se construyan la identidad que deseen en un mundo y una sociedad en la que la desigualdad de género aparenta estar resuelta. La tensión en este periodo se enmarca en un colegio en donde las estudiantes pueden pensarse como astrónomas, futbolistas, químicas, escultoras, artistas marciales y líderes; pero que tiene unas formas de reconocimiento de la excelencia que privilegian unos modelos de feminidad sobre otros y que construyen discursos que privilegian unas formas de ser mujer sobre otras. Estos modelos de feminidad están aún asociados a marcadores de raza que han estado presentes desde la fundación del Gimnasio Femenino hasta la actualidad. Cierran el capítulo los reconocimientos a la institución en términos de ampliar el abanico de posibilidades que tiene una estudiante en la actualidad para construir su

identidad y ser mujer de distintas maneras, que empiezan con la llegada de Marcela Junguito quien representa una forma de ser mujer que se desmarca de la tradición gimnasiana, y que abarca cada vez más todos los espacios pedagógicos, formativos e institucionales a la vez que involucra en mayor medida a los distintos actores de la comunidad educativa.

Concluyo la investigación presentando al Gimnasio Femenino como una institución de mujeres de élite que al acercarse a su centenario, ha sido producto de su tiempo y ha respondido a los modelos de feminidad y educación de mujeres de su época, siendo uno y múltiples colegios dependiente del presente histórico específico que se observe en términos de la relación del colegio con la sociedad, su rectora y la concepción de lo que puede o debe hacer o no una mujer de élite de Bogotá, el país y el mundo globalizado.

La investigación, el investigador y el poder

El Gimnasio Femenino como institución de educación de mujeres de élite tiene unos ideales sobre la feminidad que están presente en sus prácticas y discursos pedagógicos y que hace parte de su horizonte institucional. Estos discursos y prácticas son los que van presentando el abanico de posibilidades sobre las cuales pueden las estudiantes construir un modelo de feminidad propio. Reflexionar sobre estos procesos de construcción identitaria de niñas, adolescentes y mujeres jóvenes de élite implica necesariamente pasar por una reflexión sobre el poder.

Estos discursos y los modelos de feminidad que enmarcan están relacionados con las categorías sociales que atraviesan al Gimnasio Femenino como institución, a sus estudiantes como población que se beneficia del servicio educativo que presta, a las familias de las estudiantes, a las y los docentes, y en general a todas las personas que representan los distintos grupos y colectivos que conforman al colegio como comunidad educativa. La primera categoría que es importante para mí analizar tiene que ver con la dimensión de élite de la mayoría de las personas que hacemos parte de las micro comunidades mencionadas anteriormente dentro del Gimnasio Femenino. En este orden de ideas, el poder como categoría de análisis que permite pensar la élite es una categoría de reflexión central para mí como investigador (Smith, 2005).

El poder, en un contexto particular —educativo—, se enmarca en este caso en el propósito de observar una institución que funciona como espacio de privilegio en el que se crean y mantienen relaciones sociales (Smith, 1995). Esta mirada a las élites y *hacia arriba* tiene un peso político en sí mismo en el sentido en el que pone en tensión los presupuestos del poder acerca de la naturalización del privilegio, es decir, que nada hay que explicar o decir de él, ni mucho menos criticarlo (Harding, 2012). Las formas de ser mujer son unas y no otras, en

relación con la categoría de élite de la institución y la personas que la conformamos; de manera que una reflexión por cómo se educa la élite —en este caso las mujeres—, necesariamente es también una reflexión acerca de cómo se transfiere el poder de generación en generación: cómo éste se reproduce.

Esta reflexión por el poder y la manera en la que opera en los modelos de formación de mujeres de élite debe pasar por unas consideraciones personales antes que colectivas. Es decir, la forma en la que el poder me atraviesa y permea mis intereses investigativos, media en las posibilidades, permite cursos de acción y pone recursos a mi disposición, amerita la reflexión que presento en este capítulo con el interés de localizar y posicionar mi persona, la investigación y el conocimiento producido. Esta intención de situarme se enmarca en una posición política que busca cuestionar una idea de objetividad sostenida por conocimientos trascendentes y que suspende sus categorías históricas y contingentes. Posicionar las condiciones bajo las cuales el conocimiento es producido es central para los estudios de género y para esta investigación pues permite visibilizar las mediaciones que operan en el proceso de construcción de un conocimiento bajo condiciones específicas (Haraway, 1991).

Situar el conocimiento tiene también una intención de responsabilidad. Al hablar sobre vidas de personas, sobre las mujeres y las posibilidades que han tenido para construir su identidad en un contexto específico a través de un corte temporal determinado, estoy hablando de procesos y cuerpos complejos (Haraway, 1991). En este sentido, mi lugar de investigador debe ser claro y evidente, y es por esto que este primer capítulo tiene como objetivo plantear un panorama de la investigación que permita responsabilizarme del conocimiento aquí construido y hacerlo explícito para quienes se acerquen a este texto.

Las categorías de poder son relacionales (de la Fuente Vásquez, 2013): dependiendo de cómo operen en un contexto específico, pueden empoderar o *desempoderar*⁶. Como persona, me atraviesan categorías de poder que para mí proceso de investigación han sido relevantes y han abierto posibilidades en términos de lo que he podido o no hacer como investigador. Además de ser profesor del Gimnasio Femenino desde el año 2016, me habitan las categorías de hombre heterosexual, blanco-mestizo, cisgénero, burgués. Al identificarme como hombre, hago parte de una porción de la población con unos privilegios respecto a la voz y la autoridad (Bourdieu, 2000)—vuelvo sobre esto más adelante. En mi experiencia docente dentro del Gimnasio Femenino, esta dimensión de las relaciones sociales de poder y el lugar del género en éstas se ha hecho visible en las decisiones pedagógicas que puedo tomar. Con esto me refiero a un proceso un tanto más complejo que decidirse por uno u otro curso de acción respecto a una clase, a un tema, a una experiencia de aprendizaje, a un insumo o a unos materiales.

Mi privilegio y sus categorías

En mi experiencia en el colegio, he podido percibir cómo las decisiones pedagógicas de mis compañeras son disputadas y puestas en tensión más que las mías, esto en tanto que las de ellas son colocadas bajo el escrutinio de otros agentes del entorno educativo con miras a controlarlas o cuestionarlas. Estas decisiones se han centrado en los materiales de clase, en las formas y prácticas de evaluación, en las experiencias de aprendizaje e inclusive en la forma de autorrepresentación de sus cuerpos. En el año escolar 2018-2019⁷, por ejemplo, yo era

⁶ Uso aquí el neologismo proveniente de la traducción del verbo en inglés *disempower* que significa quitar el poder. Lo prefiero al verbo «desapoderar» que no contiene en su definición la relación semántica con los grupos y fenómenos sociales en relaciones asimétricas de poder.

⁷ La mayoría de los colegios de élite bogotanos funcionan en un calendario académico que inicia en el mes de agosto y culmina en el mes de junio, esto con el fin de coincidir con los calendarios académicos de Estados Unidos en términos de admisiones a instituciones de educación de verano, programas de intercambio escolar y cursos de verano.

profesor de uno de los salones del primer curso de la escuela primaria y acompañaba en procesos de aprendizaje a niñas de siete y ocho años. En una de mis clases propuse una experiencia de aprendizaje la cual estuvo mediada por una conversación sobre algunos carteles que las estudiantes de último grado habían pegado alrededor del colegio. Éstos tenían mensajes acerca de los estereotipos de género contruidos alrededor de la mujer en el formato de etiqueta de redes sociales (*hashtag*): #SoyMujerYNoTengoInstintoMaternal, decía una de estas piezas.

A las estudiantes con las que estaba trabajando les causaron mucha curiosidad estos mensajes, por lo que el formato y la clase se centró en su discusión. Es así como di la instrucción de que en grupos de a tres salieran por el colegio y trajeran a la clase anotados las etiquetas que más les dieran curiosidad. Al regreso de los grupos, las discusiones se centraron alrededor del instinto maternal, de la equidad salarial, de los abortos espontáneos y de las identidades gais y trans, todo esto en el lenguaje y con los recursos discursivos característicos de niñas de esa edad; partiendo de sus conocimientos localizados en los contextos que las acercaban a estas realidades. Hablar de experiencias de vida desde la disidencia del sistema sexo/género va en contravía de la heteronorma en las relaciones sociales y de pareja, de la maternidad obligatoria como expresión de la feminidad y del sistema cisgénero. En este sentido el ejercicio permitió a estudiantes de 7 y 8 años expresar opiniones diversas sobre los carteles, como por ejemplo “Mis papás tienen dos amigos hombres que se casaron y se aman mucho y eso está bien”, “Hay hombres que no quieren ser hombres y pueden ir al doctor para ser mujeres” o “Yo no quiero tener hijos cuando sea grande”. Estas opiniones fueron escuchadas por sus compañeras y no fueron censuradas por mi como docente, sino valoradas y aceptadas. Ahora bien, el ejercicio, que hubiera podido generar reacciones adversas de los sectores más conservadores de la institución, nunca recibió ningún comentario negativo aun habiéndole comentado con mis superiores. Este, sin embargo, no es siempre el caso para otras de mis

compañeras, cuya autoridad de conocimiento y la idoneidad para realizar su labor docente ha sido puesta en tensión por decisiones de aula menos transgresoras que las mías.

Además de las prácticas pedagógicas, las formas de autorrepresentación de los cuerpos de quienes ocupamos el rol docente en el Gimnasio Femenino han estado en ocasiones bajo escrutinio y censura por parte de las familias de la institución. En mi caso, esto no ha ocurrido aun cuando mi apariencia está marcada por inclinaciones estéticas no heteronormativas en términos de cabello, vestimenta y accesorios; no ha sido este el caso de mis compañeras mujeres.

Como mencioné anteriormente, muchas de las experiencias de aprendizaje que como docente he facilitado han estado atravesadas por discusiones sobre el orden de género y las identidades que lo ponen en tensión, y no he recibido nunca comentario alguno orientado a desestimar este componente de mis prácticas pedagógicas. Por el contrario, en algunos casos he sido reconocido privada y públicamente —frente al resto de la institución—, como un profesor con prácticas de aula exitosas que pueden ser emuladas por mis compañeras.

Mientras yo puedo llevar el pelo como quiera, una compañera luego de decidir modificar su apariencia recibió fuertes críticas por parte de las familias de sus estudiantes. Esta compañera cambió su forma de llevar el cabello a un estilo demasiado corto para los modelos a los cuales deberían estar expuestas las estudiantes del colegio. La longitud del cabello está asociada a formas femeninas de representación que aún calan en algunas de las familias de la institución (Muñiz, 2014). Esto pues la relación entre la imagen que debería tener una mujer de élite del Gimnasio Femenino y su cabello ha sido tradicionalmente rígida, siendo evidencia de este patrón estético las imágenes de las estudiantes del colegio observadas en anuarios, mucho más durante el siglo XX, pero aun actualmente. Estos estándares estéticos asociados a

modelos de feminidad no han operado históricamente sobre las estudiantes únicamente, sino también sobre las profesoras.

Como este ha habido más casos en los que las decisiones pedagógicas —incluso aquellas pertenecientes al orden privado y personal de las identidades— de mis compañeras, han sido cuestionadas por las familias y en ocasiones estos cuestionamientos han sido amparados por el colegio. En muchas ocasiones el colegio respalda completamente a las personas que emplea y pone límites a la intención de las familias de posicionar sus agendas. Estos procesos de tensión, sin embargo, no pueden desconocer la importancia de las familias para la institución —por un lado; y por otro, están atravesados por las agencias individuales de las personas en posiciones de autoridad y liderazgo de equipos. Es decir, las familias pueden jalonar más —o menos—, en la tensión producto de la intención de posicionar sus agendas en la práctica pedagógica, dependiendo de qué persona de autoridad dentro del colegio esté del otro lado de la cuerda. Esto por supuesto, adicionado a las particularidades de cada caso.

En este orden de ideas, yo he podido poner en tensión mi concepción del horizonte político institucional a través de prácticas pedagógicas que podrían ser mal recibidas por sectores conservadores de la institución sin repercusión alguna, mientras que mis compañeras no encarnan siempre el mismo privilegio. Volviendo a mi experiencia de aprendizaje sobre disidencias de género, mi curso de acción luego de que ésta tuviera lugar fue comunicar los hechos a dos mujeres en posiciones de liderazgo de equipos dentro de la institución, de los cuales yo hacía parte, para ponerlas sobre aviso, anticipando una reacción adversa por parte de las familias. Con esto buscaba blindar un poco la práctica transgresora y propiciar una comunicación directa con la institución antes de que tuviera que recibir críticas, esto también habla de la ambigüedad de la posición de privilegio y las implicaciones éticas que esto tiene en

investigaciones como la que aquí presento (Lillie & Ayling, 2020) asunto sobre el que profundizaré más adelante.

Así, las experiencias de aprendizaje, los materiales que se usan, la configuración del aula, e inclusive las formas de autorepresentación de los cuerpos y la imagen de quienes somos profesionales adultas, son objeto de comentarios y en ocasiones de censura por parte de las familias del colegio. Este lente examinador está cimentado sobre la relación de servicio que enmarca la educación privada de élite en un contexto capitalista. Esta relación —que profundizaré en el tercer capítulo— está enmarcada en las transformaciones de las concepciones alrededor de la educación al servicio del mercado, con unos discursos fuertes sobre la globalización, y que en Colombia tuvo cimientos en la ley general de educación de 1994 que empezó a concebir la educación inserta en una relación de cliente/prestador de servicio entre las instituciones y las familias (Ferro Maldonado, Prieto, & Quijano Wilches, 2007). En esta dirección, las familias, al ser las clientas de la institución, tienen unos derechos y unos espacios de poder que les permiten hacer uso de los canales institucionales para ejercer presión alrededor de los elementos de la práctica pedagógica mencionados anteriormente (objetivos de aprendizaje, materiales de clase, recursos multimediales, discursos, representación de los cuerpos, etc.), que no se ajusten a sus posiciones éticas y políticas alrededor de la educación.

Las familias son un actor institucional con un nivel de poder considerable. Las instituciones educativas de élite como el Gimnasio Femenino están enmarcadas en concepciones capitalistas de la educación. En esta dirección, la relación mercantil que configura el trabajo docente y la relación con las estudiantes es de vital importancia para una institución cuyo sostenimiento depende del número de familias que tenga. Ahora bien, esta no es una cuestión únicamente de capital económico. La mayoría de los colegios de élite tienen procesos de

admisiones que contemplan una evaluación no sólo de la persona aspirante, sino de su familia. Estos estándares están dirigidos al poder adquisitivo, pero también a la comunión con las filosofías y políticas institucionales. Esto, frecuentemente está enmarcado en un interés porque la familia aspirante represente al colegio en términos de la élite que la conforma. El capital económico no es el único requisito importante, sino la forma en la que este capital ha sido acumulado. El capital cultural asociado a prácticas comunes también hace parte de lo que se busca que una familia represente y comparta con una institución; estas prácticas comunes tienen que ver —por ejemplo—, con lugares de residencia, modales, formas de autorrepresentación de los cuerpos, modos de comunicación, hábitos de ocio y lugares de ocio, etc (Bourdieu, 2001). Para el caso del Gimnasio Femenino, las admisiones contemplan un complejo proceso de formularios, pruebas y entrevistas orientados no solamente a evaluar las competencias académico-cognitivas de la aspirante; sino a evaluar también el capital económico, social y simbólico de las familias aspirantes. En esta dirección, en uno de los formularios figura una pregunta en relación con los clubes sociales a los que pertenecen las familias que aspiran a ingresar a sus hijas al colegio.

En este contexto institucional, mi identificación como hombre heterosexual me ubica en un lugar dentro del régimen discursivo y político de los afectos que contribuye a instaurar una imagen de mi identidad como normada, no desviada y menos proclive a la subversión de mi figura de autoridad. Estoy entendiendo la heterosexualidad aquí como un régimen político más que como una práctica sexual (Curiel, 2011) que condiciona y enmarca la mayoría de las relaciones dentro de la sociedad colombiana. Esta norma se encuentra legitimada en los marcos discursivos y normativos que le dan forma al contrato social colombiano y que, por un lado, perpetúan la heterosexualidad como norma al no contemplar otras formas de relacionarse, pero que, al hacerlo de esta manera, condicionan la identidad de la población a esta forma de habitar el mundo—es aquí cuando se convierte en régimen político más allá que

en orientación sexual (Curiel, 2011). Otra de las condiciones concomitantes de la heterosexualidad obligatoria presente en los discursos que rigen la nación en esta misma dirección, tiene que ver con el hecho de que al ser la categoría hombre la única presente de manera explícita en la constitución y el aparato legal discursivo, es la única contemplada como objeto de derechos, a excepción de los textos que explícitamente hablan de los derechos de otras categorías identitarias.

De esta manera, los discursos que construyen el pacto social entre ciudadanos (hombres) y Estado y que le dan forma a este último, instauran los derechos como garantías de hombres — heterosexuales de paso—, dejando las otras categorías identitarias a un lado o condicionadas a la categoría primaria de hombre (Segato, 2003). Esto está presente en todo el aparato legislativo tanto en su dimensión textual como material y representativa; lo que significa que la categoría de hombre es la única presente en nuestras leyes, en nuestra constitución y en la práctica diaria de los funcionarios públicos cuya función gira alrededor de la ley. A esta norma se subsumen el resto de las categorías identitarias, empezando por la de mujer que en contadas ocasiones está presente, y siguiendo con el resto de las formas de nombrar las identidades que en ocasiones están totalmente ausentes. Las leyes que mencionan a las mujeres como sujetos de derechos responden más a movimientos sociales y procesos de reivindicación de derechos, que a intenciones de los constructores de la ley de establecer espacios de representación simbólica más allá de la categoría “hombre”. Estos movimientos políticos ciudadanos que en muchas ocasiones han sido los motores principales de la construcción de políticas públicas de identidad son recientes en Colombia, lo que implica que el amplio marco legislativo que funciona desde la constitución del 91 sigue instaurando la categoría de hombre como la identidad principal de la ciudadanía y por la cual se asume que se incluye la totalidad de la población (Curiel, 2011).

En este orden de ideas, identificarme como hombre me ubica en la cima del privilegio identitario naturalizado para la sociedad colombiana —siguiendo a Curiel. Este privilegio identitario que elaboro aquí tiene una repercusión importante en mi labor docente y en cómo mi identidad es percibida dentro del Gimnasio Femenino. Siguiendo esta dirección —y a pesar de mis formas de autorrepresentación—, mi heterosexualidad no se cuestiona. Al ubicarme yo dentro del régimen heterosexual e identificarme con él, soy heterosexual hasta que se compruebe lo contrario. Al ser hombre, habito el espacio de la norma lo cual no me convierte en ningún tipo de amenaza para ocupar un lugar de autoridad de conocimiento con niñas. Esta dimensión de mi identidad no tiene una repercusión menor cuando algunas de las puestas en tensión de las formas de autorrepresentarse de mis compañeras mujeres tienen que ver precisamente con la heteronormatividad asociada a la apariencia que pone en tensión el régimen heterosexual y que es inadmisibles en una persona al frente de procesos de aprendizaje con niñas. La labor docente está influenciada de manera importante por unos preceptos ético-políticos asociados a la rectitud y al ejemplo (Loscertades Abril & Cabrero Almenara, 1988). Se espera de una persona adulta que está *educando* a personas pequeñas, una conducta intachable no sólo en su desempeño profesional, sino en su vida privada también. La educación ha sido un trabajo y un rol social que históricamente se ha desempeñado en un espacio de opinión pública; no en términos de la división público/privado de las instituciones prestadoras del servicio, sino independientemente de esta distinción, ha sido un rol social que por su importancia ha estado siempre bajo el escrutinio y evaluación de la sociedad en su conjunto (Núñez Sevilla, 1998).

El nivel de escrutinio que existe sobre el rol docente hace que la forma en la que sus labores asociadas sean evaluadas y juzgadas tenga el agravante de exigencias relacionadas con el ejemplo y una rectitud por encima de los estándares aplicados a muchas otras personas. En este panorama de desempeño profesional, las desviaciones de la norma, los errores y las conductas que no reflejan la excelencia que debería encarnar una persona con la

responsabilidad de formar juventudes, son sancionadas de manera mucho más fuerte (Loscertades Abril & Cabrero Almenara, 1988).

Este panorama complejo de exigencias sobre las personas que desempeñan el rol docente labra el terreno para que los juicios que sobre nosotros pesan no sólo se centren en nuestro desempeño profesional, sino muchas veces en decisiones tan personales y privadas como la forma de llevar nuestro pelo, la ropa que usamos, los accesorios, etc. Confluyen en este caso el juicio sobre las decisiones privadas del docente, con los estereotipos de feminidad de la élite en términos de apariencia, haciendo posible que la crítica sobre una maestra no sea sobre si hace o no su trabajo de una manera responsable, sino si su apariencia es la que debería tener una mujer que acompaña a niñas en procesos de formación y aprendizaje. Para mi caso, el pelo largo, los aretes y perforaciones en nariz y ceja nunca han significado poner en entredicho mi idoneidad para acompañar procesos de aprendizaje, ni lo adecuado que esa presentación personal sea para hacer mi trabajo de manera profesional.

La normatividad de mi identidad se extiende a otras categorías de privilegio: ser cisgénero y blanco-mestizo, además de burgués. La primera de estas categorías contribuye a solidificar mi identidad dentro de la norma, y sospecho que condiciona la posibilidad de desempeñarme como profesor en un espacio de educación de élite como el gimnasio femenino —no porque una persona transgénero por su identidad sea rechazada por la institución, sino porque no tiene las condiciones institucionales en términos de prácticas y discursos para desempeñarse a la luz de las tensiones de poder que he mencionado previamente. En mi caso, al estar conforme mi identidad de género con el sexo que se me ha asignado al nacer, mi identidad no representa una fractura en el orden sexo-genérico heterosexual cisgénero (Fausto-Sterling, 2006). El caso de mi compañera cuyo corte de pelo fue censurado da luces sobre lo reactivos que pueden ser algunos sectores institucionales con aquello que fisura —así sea levemente—, este orden. Si

un corte de pelo puede generar esta reacción, es previsible que una identidad que fracture totalmente este orden, en el cual los hombres se ven como hombres y las mujeres como mujeres, sea abiertamente excluida de la institución. Si bien algunas de las formas en las que mi apariencia es producto de mi identidad no son heteronormadas, ser hombre y habitar la cima del privilegio me ha permitido modificar mi apariencia sin repercusión alguna; dudo que esta posibilidad de poner en tensión —que es mucho más reducida para mis compañeras mujeres—, pueda ser llevada muy lejos en el orden cisgenérico social del cual el Gimnasio Femenino es reflejo.

Las segundas dos categorías tienen un papel importante en mi rol como investigador, configuran las potencias y posibilidades de lo que me es permitido dentro del colegio y en la manera en la que mi proyecto de investigación ha sido recibido y patrocinado de manera indirecta por la institución. Desde el surgimiento de mi interés por investigar las prácticas educativas dentro del Gimnasio Femenino, diferentes agentes institucionales han manifestado su interés por participar y su voluntad de que el proyecto llegue a feliz término. Las categorías de raza y clase —que funcionan al igual que el género como ordenadores sociales y permean todas las relaciones intersubjetivas y lugares de enunciación—, están fuertemente imbricadas en lo que implica el lugar de élite al que estudio y desde el que me posiciono (Viveros Vigoya, 2016). Yo soy producto de una educación bilingüe en inglés, de clase media alta en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media. Esto me permitió adquirir un capital cultural suficiente —sumado al capital económico de mi familia—, para ingresar a una universidad de élite y completar allí mis estudios superiores en la modalidad de pregrado. En Colombia la educación en general es un privilegio relacionado con marcadores de raza y clase y con condiciones de centro-periferia desiguales. La educación superior de calidad —a la que accedemos las élites—, se encuentra en el pináculo del privilegio (Otero & Sánchez, 2012). Estas condiciones —en términos de educación y capital cultural—, me ubican dentro de un

espacio de privilegio de conocimiento que configuró una trayectoria académica atractiva para el Gimnasio Femenino en el momento de contratarme en el año 2016. Esta condición es importante puesto que me ubica dentro de la categoría de *investigador desde dentro*⁸, es decir, alguien que antes de iniciar su trayectoria de investigación tiene ya un vínculo o se desenvuelve con las instituciones o grupos sociales en los que o con quienes sus investigaciones se desarrollan (Lillie & Ayling, 2020).

Ser blanco-mestizo o leído como blanco comporta otros privilegios asociados a la clase y estrechamente ligados con ella. Esta distinción apunta a evidenciar la condición inevitable de mestizaje que tenemos las personas que hemos nacido en países producto de la colonización, pero que para efectos discursivos, prácticos, políticos y micropolíticos, somos leídas como blancas con los privilegios que estas lecturas atañen (Quijano, 2014). Esto tiene que ver con el hecho de que la élite se ha asumido como blanca desde la colonia y quienes hemos ocupado este lugar de privilegio dentro de la sociedad hemos asimilado estas formas sin que necesariamente seamos todos de piel blanca (Viveros Vigoya, 2013).

Las élites han sido blancas en los países producto de la colonización desde la llegada de los conquistadores blancos. La blanquitud como categoría política apunta a prácticas, discursos, políticas y micropolíticas que reproducen formas de representación de las élites tradicionalmente blancas como la norma para estos estadios de la sociedad, y relegan estas mismas prácticas, discursos, políticas y micropolíticas a otras esferas de clase cuando se asocian a otros marcadores raciales; lo cual no es lo mismo que decir que ninguna persona fuera de esta categoría racial pueda hacer parte de la élite. Las relaciones sociales y la forma

⁸ El concepto es el de *Insider researcher* de Lillie y Ayling.

en la que se encarnan las categorías de sexo, raza y clase son dinámicas y complejas: consubstanciales y co-extensivas. Esto significa que estas categorías se producen mutuamente entre ellas y de la misma forma operan en la realidad sobre las subjetividades; su división atiende a fines analíticos únicamente, pero en la materialidad operan de las maneras ya mencionadas (Viveros Vigoya, 2016). En este orden de ideas y siguiendo a Mara Viveros, una persona puede ser leída como blanca siendo blanco-mestiza o morena; es decir, puede encarnar los valores de la blanquitud, que, para el contexto de esta investigación, son los valores de la élite.

En este sentido, a pesar de saberme blanco mestizo producto de los procesos históricos de mi país, la lectura que de mí hace la sociedad es de un hombre blanco. Esto, sumado a que habito las categorías de hombre heterosexual, cisgénero, burgués, hace que mi posición dentro de la élite sea una mucho más normada y naturalizada, pues desde la conquista «...los ideales burgueses de enriquecimiento, moderación, locución verbal apropiada, “buen comportamiento”, orden y nacionalismo se asociaron íntimamente con el color de piel blanco y fueron exportados durante el proceso de colonización a otras latitudes como un todo, en el que apariencia física blanca y valores capitalistas se confundieron» (Viveros Vigoya, 2013). La raza apuntala aquí el lugar de privilegio que habito, y suma a las categorías identitarias y de poder mencionadas anteriormente. Esta categoría contribuye a construirme para los distintos espacios institucionales como la norma, lo cual incide de manera importante en la idoneidad con la que soy percibido para desempeñar mi labor dentro del colegio.

Siguiendo a Mara Viveros (2013), los marcadores de elite asociados a la raza atraviesan dimensiones estéticas de las formas de representación de las personas. Esta es una dimensión de mi identidad por la cual soy reconocido en el colegio y que me ha sido elogiada en repetidas ocasiones. Eso sumado a una apariencia normativa en términos físicos me otorga un espacio

de reconocimiento dentro de la institución del cual soy consciente y que entra en juego en mis relaciones con las personas de la institución e incide en los resultados que obtengo de las interacciones con ellas. Me refiero aquí a mi altura, contextura y rasgos fenotípicos; distintos al componente estético que tiene que ver con la forma de vestir mencionada anteriormente. Encajar entonces en la categoría racial del privilegio —de la élite también—, hace mi práctica docente fácil en términos de las pequeñas interacciones diarias que sumadas condicionan un ambiente laboral en el cual me puedo mover con mucha más libertad que algunas de mis compañeras —o compañeros siguiendo esta línea argumental. Procesos burocráticos evitados, permisos otorgados, errores condonados y entregas aplazadas son algunos de los beneficios que hacen parte de las prebendas que me son otorgadas por encajar dentro de las categorías de privilegio mencionadas anteriormente. No sobra llamar la atención sobre lo evidente, y es que estas decisiones no son tomadas de manera consciente por las personas dentro del colegio, ni hacen parte de prácticas que conformen la cultura institucional; son privilegios de los que gozo porque hacen parte de los sistemas estructurales y estructurantes de nuestra sociedad, que como he mencionado anteriormente, condicionan la forma en la que nos relacionamos sin que seamos conscientes de ello.

En este orden de ideas, soy un hombre heterosexual, blanco-mestizo, cisgénero, burgués, con un capital cultural de élite, y esto me permite posicionarme en esta tesis como un *investigador desde dentro* al estudiar las élites. Adicionalmente, me acerco al Gimnasio Femenino —ya siendo empleado—, con un proyecto de investigación enmarcado en un programa de posgrado de la Universidad Nacional de Colombia, en un campo de estudio que le interesa mucho a la institución —los estudios de género. La posición de privilegio epistémico de la universidad en la que estudio cobija mi lugar como investigador, y el programa académico representa un interés para un espacio de educación de mujeres de élite que reconoce que los discursos feministas y de género cada vez toman más fuerza en la sociedad. Como reflexiono en el capítulo cuatro, el

Gimnasio Femenino adhiere ciertas prácticas y discursos feministas sin enunciarlos de esta manera. Esto se debe a la importancia que el género y las discusiones feministas han adquirido en la sociedad. En este orden de ideas, un colegio de educación de mujeres de élite que no se posicione desde algún lugar sobre la especificidad sexual y de género de su quehacer pedagógico, ocuparía un lugar menos firme en este mercado educativo. Esto significa que para el Gimnasio Femenino adherir ciertas prácticas y discursos feministas tiene unos réditos en términos de mercado cuando son utilizados dentro de la estrategia de mercadeo del colegio a través de las campañas de admisiones. En esta dirección, esta investigación que reflexiona sobre la educación de mujeres del Gimnasio Femenino fue recibida con entusiasmo por la institución⁹.

Sobre esto, me detengo —en primer lugar—, sobre lo que implica para esta investigación y mi lugar de privilegio, el estudiar mi posgrado donde lo hago y cómo ello está configurando también mis lugares de privilegio. La Universidad Nacional de Colombia es una universidad pública y esto tiene unas implicaciones en la construcción de prestigio para las élites. Tradicionalmente la educación pública ha sido estigmatizada por las élites dentro de muchos lugares problemáticos asociados a marcadores de clase condicionantes de la calidad académica y también a lugares políticos relacionados con la movilización social y la protesta (Guarín, Medina, & Posso, 2018). La Universidad Nacional particularmente, tiene una imagen ambivalente ante las élites condicionada. Por un lado, existe un reconocimiento a su calidad académica, pero, por otro, también se reconoce que es un espacio de gestación de luchas y movimientos sociales, así como por la formación de profesionales críticos del statu quo y en posiciones extremas a éste.

⁹ Para una somera reflexión alrededor de los discursos feministas y el mercadeo revisar Maclaran, 2012.

Esto ha generados estereotipos alrededor de los profesionales que allí se forman — estereotipos particularmente problemáticos para algunos entornos laborales de élite que tienen repercusiones en la empleabilidad de egresados de manera diferenciada en función del carácter público o privado de la institución de egreso¹⁰. A pesar de esto, la Universidad Nacional es reconocida por su calidad y lleva varios años liderando la educación superior en el país en múltiples escalafones internacionales, por lo que ser estudiante de esta institución comporta también imaginarios asociados al rigor académico, que son difíciles de equiparar por otras instituciones de educación superior. Así, el hecho de ser *investigador desde adentro* matiza mi pertenencia a un espacio de formación asociado con la rebeldía y la puesta en tensión del *statu quo*¹¹. Es decir, mi afiliación al Gimnasio Femenino como empleado —anterior a mi investigación— permite poner mi pertenencia a Universidad Nacional asociada a los estereotipos *benignos* de esta institución —aquellos que tienen que ver con la calidad de educación, el rigor académico y la responsabilidad investigativa. Entonces, soy percibido como un profesional que aprovecha, representa y se forma dentro de su rigor y el prestigio asociado a éste, pero que no representa una amenaza para el orden institucional pues su trabajo ya es conocido y legitimado de antemano por el colegio. Ampliando lo anterior, mi condición de *investigador desde dentro* condiciona una relación de familiaridad y confianza respecto a mis formas de producción de conocimiento, enraizadas en mi desempeño como empleado dentro

¹⁰ Para compara estos dos escenarios de empleabilidad de manera crítica en relación con los indicadores de comparación revisar *Análisis de la inserción laboral y la empleabilidad de los Egresados. ¿Condición de calidad o imposición que distorsiona los sistemas de medición de la calidad de la educación superior?*, Cardona Zuleta & Montoya Giraldo, 2019 y *Empleabilidad: inserción y movilidad en mercados de trabajo de recién egresados de una universidad pública colombiana*, Rentería Pérez, Giraldo Tamayo, & Malvezzi, 2018.

¹¹ Como todos los estereotipos —que son formas de representación colectiva—, se quedan cortos cuando se ubican de cara a la realidad y se fracturan al verse incapaces de abarcar las experiencias todas de las personas que conforman el colectivo asociado.

del Gimnasio Femenino; si se quiere, una minimización de amenaza de investigación de las formas en las que las élites producen y reproducen el poder, particularmente dentro de una institución educativa de niñas y mujeres en su mayoría menores de edad. Este lugar de enunciación complejo y polifacético es el que da fruto a esta investigación y permite construir el conocimiento de la manera en la que ha sido construido aquí.

En relación con el campo de estudio en el que se enmarca esta tesis, como mencionaba anteriormente, los discursos feministas y de género vienen tomando cada vez más fuerza en la sociedad, no porque sean particularmente nuevos en los referentes conceptuales de las personas, sino porque su asimilación —en algunas vertientes— por el capitalismo y la cultura popular, han pulido sus aristas más radicales y les han hecho de más fácil digestión para grupos sociales que antes los demeritaban. Muchos de los discursos de empoderamiento y liderazgo de las mujeres que tienen un sinfín de expresiones mediáticas y mercantiles, por ejemplo, instrumentalizan la lucha por la igualdad de género dando como resultado desde productos de consumo para las mujeres empoderadas, hasta espacios de asesoría profesional para lograr ser una mujer líder y empoderada. Para el caso del Gimnasio Femenino, el programa de liderazgo es un ejemplo de discursos feministas que se usan institucionalmente con fines de mercadeo, como ampliaré en el capítulo 4.

Esta creciente asimilación de los feminismos en particular y los estudios de género en general, tienen que ver también con una percepción de las élites de que la lucha por la conquista de espacios y derechos de las mujeres es un panorama histórico importante de conocer y agradecer en términos de las movilizaciones sociales del siglo XX, pero que en la actualidad, las victorias del pasado configuran una reducción importante en la brecha de género y en general en los espacios de discriminación de las mujeres. Esta percepción de que lo más difícil ya está logrado en términos de igualdad para las mujeres y que el resto depende de la elección

individual, tiene mucho que ver con el feminismo liberal y postfeminismo que elaboro en el capítulo 4; basta acotar aquí que es mucho más fácil para las élites creer que sus privilegios son naturales y extensivos a la mayoría de la población, y que quienes no gozan de ellos, es porque por decisiones individuales no lo quieren así (Harding, 2012).

Desde esta percepción, la agencia individual de las mujeres cobra una importancia radical para las transformaciones que se esperan en relación con el lugar social de las mujeres en el mundo contemporáneo, ya que al percibirse que existen las condiciones sociales brindadas para que las mujeres habiten los espacios que deseen, sólo depende de sus decisiones y del aprovechamiento de las condiciones dadas para que ellas puedan ocupar, habitar y disfrutar de los privilegios que el sistema sexo genero les privó en el pasado (Ringrose, 2013). Estos discursos que comulgan y dan lugar a categorías teóricas como el feminismo liberal o el postfeminismo, son atractivos para el capitalismo neoliberal en tanto minimizan la responsabilidad del Estado y de otras instituciones sociales como la escuela en la transformación de sistemas estructurales de opresión. En la misma dirección, resultan atractivos para las instituciones de educación que encarnan la formación de las mujeres de élite dentro del capitalismo neoliberal, pues al no ser responsabilidad de las instituciones visibilizar y contribuir a transformar los sistemas de opresión y privilegio que estructuran la sociedad, la promesa de valor en la relación contractual de prestación de servicio educativo se centra en la oferta de habilidades para que las estudiantes puedan aprovechar todas las oportunidades que la sociedad les provee: una educación para el buen juicio, para escoger las mejores frutas de la multitud de árboles disponibles en la sociedad. Esto construye un modelo de feminidad enmarcado en el postfeminismo neoliberal que pone el énfasis en las decisiones individuales y en el ethos de consumo capitalista. no ya de bienes y servicios únicamente. sino también de oportunidades sociales (Öchsner & Murray, 2018). Sobre esto ampliaré en el último capítulo.

En una sociedad moderna que garantiza los derechos de las mujeres, los colegios que prometan espacios de formación, empoderamiento femenino, liderazgo, educación socioemocional y emprendimiento empresarial agrupan los ingredientes necesarios para que las mujeres que se formen allí encarnen los valores que les permitieran ser quienes deseen ser. En la educación y para el caso del Gimnasio Femenino, el componente de élite de estas corrientes postfeministas de discursos acerca del empoderamiento y de algunos feminismos salta a la vista. Es así como son los privilegios los que permiten, por un lado, asumir estas concepciones sobre los sistemas sociales y las opresiones superadas y por otro desconocer que los sistemas de opresión y privilegio siguen operando en asimetría para la mayoría de las personas fuera de las esferas de la élite. Sobre esto algunas exalumnas narran su experiencia después de egresar del Gimnasio Femenino señalando que si bien agradecen la formación en el colegio, la cual les ofreció unas posibilidades aparentemente ilimitadas para construirse en la mujer que desearan ser, poco o nada las preparó para enfrentarse a la desigualdad sistémica que representa el sistema sexo/género y la división sexual del trabajo (Orejarena G. , 2020). Los espacios de adquisición de habilidades y competencias son muchísimos dentro del Gimnasio Femenino, curriculares, extracurriculares, deportivos, reflexivos, teóricos, prácticos, artísticos disciplinares y transdisciplinares; pero pocos o ninguno los que generen una reflexión acerca de la sociedad en términos de opresión y privilegio.

En este orden de ideas, esta investigación desde el género orientada a pensar los modelos de educación institucional representó una promesa de valor para una institución de educación de mujeres de élite. Por un lado, el Gimnasio Femenino tiene reflexiones importantes acerca de su quehacer pedagógico y en una multiplicidad de espacios se generan conversaciones alrededor del carácter misional del colegio y sus implicaciones para todas las personas empleadas. En este sentido, esta investigación robustece un corpus discursivo ya existente alrededor de lo que

significa educar mujeres blancas de élite dentro de la institución¹² y postula de manera crítica este quehacer político de una forma en la que no se ha realizado hasta la actualidad dentro del Gimnasio Femenino. En otra dirección, el Gimnasio Femenino se relaciona con los discursos feministas y de género de una manera que le permite instrumentalizarlos para posicionarse en el mercado de educación de mujeres, que de paso es un mercado reducido, de tradición y con un capital económico en circulación considerable. Esta investigación se enmarca de esta manera en un ejercicio reflexivo sobre la educación de mujeres de élite y cómo está íntimamente relacionada con el poder y la forma en la que se transmite y se perpetúa, con el anhelo de contribuir a un corpus discursivo escaso en Colombia: los estudios de élite en sus escenarios de educación. Estas intenciones pasan por reflexiones acerca de cómo el poder me atraviesa como investigador, para luego dirigirse a las consideraciones éticas, metodológicas y epistemológicas que vieron surgir la investigación y que elaboraré a continuación.

Consideraciones éticas del proceso de investigación

Esta investigación fue propuesta por un docente del Gimnasio Femenino, hombre heterosexual, blanco-mestizo, burgués, cisgénero, en el marco de un programa de Maestría en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Este panorama del poder es desde el cual realizo mi investigación, y sirve de introducción para tematizar las cuestiones éticas que atañen a mi lugar de investigador y a este proceso de construcción de conocimiento que observa la educación de mujeres de élite y sus modelos de feminidad asociados dentro del Gimnasio Femenino. Los principios éticos deben guiar la conducta de las personas que investigamos

¹² Para una comprensión amplia de la relación estrecha entre educación de mujeres de élite y postfeminismo revisar Allan, 2010; Archer, Halsall, & Hollingworth, 2007; Attwood, 2007 y Baker, 2010.

antes, durante y después del trabajo de campo y están orientados a proteger la dignidad y derechos de las personas con quienes producimos conocimiento (Lillie & Ayling, 2020).

Tradicionalmente quienes están en el centro en los procesos investigativos son las personas con quienes producimos conocimiento, esta concepción, por su parte, suele estar enlazada con un lugar común dentro de las ciencias sociales y es la producción de conocimiento con personas desprotegidas, desposeídas, *desempoderadas*, etc. Ahora bien, esta concepción sobre la investigación reproduce las lógicas de la antropología colonial como rama de las ciencias sociales, en donde los investigadores entablaban relaciones etnocéntricas, exotizadas y mesiánicas con los pueblos de otras latitudes que investigaban (Krotz, 2005).

Los estudios de élite como enfoque dentro de las ciencias sociales ponen en tensión esta focalización *desde arriba* en la investigación. No es una focalización desde abajo, precisamente porque las élites se caracterizan por tener poder, y de esta manera controlan sus formas de representación, el acceso a sus circuitos de información y las personas que pueden retratarlas (Gaztambide-Fernández, 2015). De manera tal, que, al concentrarse en el poder, los estudios de élite plantean un espacio de posibilidades para las éticas de investigación que están relacionadas con lo que se quiere proteger de las personas con quienes se produce conocimiento. Desde los discursos feministas y de género, estudiar a las élites tiene una intención democrática en términos de poner en tensión el lugar del privilegio naturalizado, acrítico y merecido sin ningún reparo (Harding, 2012). Al igual que de entender de qué manera el privilegio funciona en términos de raza, clase y género en un contexto particular y contingente (Viveros Vigoya, 2016). La reflexión por cómo las mujeres de élite se educan en una institución particular concentra una preocupación por el privilegio y el poder y también por los imaginarios de feminidad de una porción de la sociedad que tiene influencia sobre los mensajes de feminidad que recibe la población en su conjunto. La preocupación por la

educación de las mujeres de élite atraviesa la conciencia de que serán estas mujeres quienes seguramente en su adultez estén construyendo y encarnando discursos y prácticas sobre el poder que tendrán mucho o poco pero siempre algo que ver con la forma en la que su feminidad fue construida durante su etapa escolar.

Las dimensiones éticas de estudiar a las élites atraviesan entonces la pregunta del *para qué, del qué es lo que se quiere lograr con una investigación adscrita a este enfoque*. Estos cuestionamientos son necesarios en cualquier proyecto de investigación, pero en los estudios de élite son la puerta de entrada para plantearse y problematizarse el lugar de la persona que investiga. Así, el acercamiento a los modelos de educación en relación con la feminidad de las mujeres de élite del Gimnasio Femenino que se propone en esta tesis, está atravesado por un interés pedagógico personal —al ser *investigador desde dentro*. Entender de qué manera funcionan las prácticas y discursos que operan sobre las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes que acompaño en procesos de formación es importante para mí, porque me permite hacer uso de los recursos de los que dispongo de forma más crítica. Acompañar a mis estudiantes de maneras que sean más conscientes del privilegio, de los sistemas de opresión y de las categorías de poder es una intención que aviva esta investigación. También construir conocimiento que contribuya a la discusión sobre cómo las niñas, las adolescentes y las mujeres jóvenes son pensadas en la élite es importante para mí para entender cómo operan los ideales de feminidad desde el privilegio; también explorar cómo se sostienen en la práctica los discursos feministas liberales o postfeministas es lúcido en términos de comprender de qué manera la élite construye discursos sobre la igualdad de género que trascienden los círculos de influencia de la élite y permean la sociedad (Archer, Halsall, & Hollingworth, 2007).

En este orden de ideas, mi interés incluye el privilegio y su problematización. Entender los procesos educativos bajo los cuales las estudiantes que acompaño en procesos de formación

son educadas, me permite asumir esas condiciones de privilegio de manera crítica, e idealmente, acompañar procesos de formación que sean sensibles a estas dimensiones de privilegio que comportan los espacios de formación de élite. Esto tiene una importancia política para mí que se traduce en la creencia de que las élites que sean conscientes de su privilegio, de los sistemas de opresión, y de las condiciones sociales interseccionales que les configuran, podrían llegar a ejercer el poder de maneras más atenta a lo que esos privilegios les permiten y lo que ellos implican para otras y otros. Las estudiantes que acompaño no van a abandonar su lugar de privilegio —o no es mi intención que lo hagan—, en un futuro estarán tomando decisiones desde sus diversos lugares de agencia social que incidirán en personas a su alrededor de manera directa e indirecta. Entender de qué manera son educadas me permitirá poner en tensión esa educación desde los lugares posibles y ojalá generar procesos de formación que construyan una conciencia crítica de su lugar de privilegio, de manera que cuando estén en estos lugares de liderazgo de élite que afectan la vida de otras personas, contribuyan a generar condiciones sociales en donde los privilegios estén mayormente distribuidos; este es mi horizonte político en la docencia y mi utopía (Gaztambide-Fernández, 2015). Es decir, considerando mi campo de acción política dentro de un espacio de formación de élite, esta investigación se enmarca en un interés por hacer del privilegio un espacio más justo a partir de su comprensión crítica.

En otras palabras, mi interés investigativo se ubica en la coyuntura entre inquietudes por cómo funciona el poder, y de qué manera en un entorno pedagógico específico estas formas de producción y reproducción tienen incidencia. Ahora bien, estas inquietudes representan para mí un primer paso en un camino hacia transformar estas condiciones de producción y reproducción de poder por parte de quienes las viven, por hacer visibles las inequidades que estos escenarios comportan, y por visibilizar, para quienes acompaño en procesos de educación, las asimetrías que les permite el privilegio pero que no son la norma en una

sociedad con profundas brechas sociales —esto es, los estudios de élite (Gaztambide-Fernández, 2015). Cuando a este interés se le suma el hecho de que realizo la investigación en una institución de educación de mujeres de élite de la cual soy profesor, mi preocupación político-investigativa se enmarca aún más en el interés de acompañar a mis estudiantes en su proceso de construcción de identidad de la manera más respetuosa con sus subjetividades posibles. Entender de qué manera en el pasado la maternidad era sinónimo de mujer, o la responsabilidad de construcción del hogar y la familia era ineludible para las mujeres, o las disidencias sexo-genéricas estaban ausentes del abanico de posibilidades de construcción de identidad, me permite ahora acompañar a mis estudiantes y propender por exponerlas a modelos de feminidad más diversos, críticos y desmarcados de una tradición esencialista con el lugar que una mujer puede ocupar en la sociedad.

Esta tarea de reflexividad no es únicamente mía, como yo hay varias maestras y maestros que desde sus agencias, posiciones políticas y lugares de enunciación tienen estas preocupaciones en mente en diversos cursos del colegio y espacios extracurriculares. Ejemplo de esto es el programa de liderazgo del Gimnasio Femenino, El sueño de la bellota —actualmente en funcionamiento en todos los grados menos el preescolar—, desde dónde se propician espacios de formación experiencial, autoconocimiento y construcción de comunidad en donde las estudiantes exploran sus sentimientos y la forma en la que estos funcionan en comunidad. Otras iniciativas de colegas particulares, de la mano del área de *Learning and Emotional Support*, tematizan la educación sexual y la nutrición también poniendo de manifiesto las tensiones de la educación que se imparte en el colegio; esta área agrupa a las profesionales de psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional del colegio. El Programa Ambiental Escolar (PRAE) articulado a través del Ministerio Ambiental Gimnasiano (MAG) y con la Reserva Mano de Oso como aula abierta del colegio es un espacio en donde las estudiantes tienen la oportunidad de poner en tensión su relación con el entorno a través de salidas de campo, pero

también de actividades de investigación, de avistamiento de especies y de análisis de recursos; la Reserva Mano de Oso es un terreno de 73 hectáreas de bosque sobre los cerros orientales de Bogotá, a espaldas del colegio. También algunas exalumnas han llegado a estos lugares de reflexión a través de su contacto con espacios sociales más amplios una vez egresan del colegio. Algunas estudiantes —bien pocas— llegan a estos espacios de problematización de sus realidades con la mediación de contextos familiares críticos.

Ahora bien, a pesar de estas posibilidades escolares y extracurriculares, la generalidad sigue siendo que las estudiantes mujeres de élite del Gimnasio Femenino no son conscientes de las categorías de poder que les otorgan privilegios y naturalizan su posición de élite a través de conductas asociadas con el capital económico del que disponen. Una situación reciente en esta dirección es el hecho de que algunas estudiantes organizaron reuniones en medio de la pandemia por COVID-19 con el requisito de presentar una prueba negativa para garantizar que no eran fuente de contagio. Independientemente de la modalidad de la prueba, su costo varía entre 100 y 200 mil pesos colombianos (entre 30 y 60 USD). El acceso a esta prueba está determinado por el costo, pues en Colombia el número de pruebas es limitado y las administran las entidades prestadoras de salud privatizadas. Esto significa que la mayoría de la población del país no puede acceder a estas pruebas por no poder costearlas y las únicas gratuitas las realizan con síntomas confirmados; de manera que realizarse una prueba sin síntoma alguno para reunirse con las amigas es un inmenso marcador de privilegio. Esto se debe, a que los contextos familiares críticos no son la norma en el estudiantado, y también a que, a pesar de que los espacios pedagógicos son cada vez más, seguimos siendo pocas las profesoras y profesores dentro del colegio cuyo compromiso político en esta dirección atraviesa nuestras prácticas pedagógicas. Mi investigación es, entonces, un esfuerzo sumado a otros en esta dirección, pero también parte de un panorama escolar pequeño que se piensa el privilegio y la educación de las estudiantes.

Esta aproximación investigativa puede ser complaciente con estos lugares de poder y distanciarse de la concepción del investigador de las élites como quien debe embarcarse en una empresa de denuncia a la par que de construcción de conocimiento. (Gaztambide-Fernández, 2015). Sin embargo, la particularidad de habitar un espacio en tensión entre la pertenencia a la élite y su escrutinio produce lugares de enunciación como el mío, en el cual entran en una balanza la producción del conocimiento y el compromiso con hacerlo de manera tal que permita visibilizar las desigualdades de poder. Mi pertenencia a la élite y mi deseo de poder seguir investigando desde dentro del Gimnasio Femenino llevan mis convicciones políticas científico-sociales hasta cierto punto. Constantemente debo negociar mis deseos de transformación del orden social, con las condiciones y posibilidades que trabajar para la élite y ser parte de ella me otorgan. Este lugar de enunciación complejo tiene que ver con la pertenencia y lealtad a una institución, a una élite y al deseo de mantener relaciones que permitan que la construcción de conocimiento, investigación, trabajo de campo, publicación, etc., se pueda realizar sin un choque de intereses y agendas en donde las categorías de poder individuales y las institucionales podrían dar lugar a disputas improductivas para mi rol de investigador y mi deseo ulterior de seguir en este campo de estudio de una forma crítica (Lillie & Ayling, 2020). Es decir, mi lugar epistemológico —que bien puede ser percibido como complaciente con el orden social de privilegio de las élites—, se equilibra necesariamente entre mi deseo de contribuir a una sociedad más igualitaria a través de mis investigaciones, y mi conciencia de que son las condiciones materiales de trabajar para la élite y habitarla lo que me permite investigar y estudiarla. También contempla que generar un espacio de tensión desmedida frente a las élites podría ponerme en escenarios de confrontación en donde mi agencia individual se encontraría en un desequilibrio claro de poder de cara a la institución y esto seguramente generaría tropiezos en mi interés de seguir en este campo de estudio.

Esta ambivalencia y este lugar de tensión refuerza mis formas de privilegio mientras que intenta poner en tensión las del Gimnasio Femenino. Por un lado, mi interés por llevar a feliz término el proyecto de investigación está anclado a la finalización de un programa académico de maestría, donde se encarnan unos intereses de realización personal importantes y una inversión económica tangible. Por otro lado, las condiciones materiales para que este proyecto de investigación surja, me han sido dadas sin reparo por la institución que mantengo en escrutinio, sumado al hecho de que las condiciones económicas que me permiten realizar esta investigación dentro de un programa académico de una universidad de primer nivel están atadas a mi empleo en el Gimnasio Femenino, el cual disfruto intensamente y hace parte de mi identidad y de la construcción de sentido alrededor de mi lugar en el mundo. Ser docente para mí fue un destino claro desde una clase en el bachillerato, y una certeza hecha objetivo de vida mucho antes de saber qué caminos me conducirían a él. Enseñar ha sido la manera en la que me he sentido útil para la sociedad, para mi país y ha sido también la actividad que me ha permitido ver cómo el amor a lo que se hace genera procesos de agencia y apropiación de la realidad en las personas que he acompañado.

Estas consideraciones éticas atraviesan la totalidad del proceso de producción de conocimiento y condicionan mi acercamiento al trabajo de campo, a las transcripciones y sistematizaciones de este, a las entrevistas, y en general moldean el lenguaje con el cual estoy nombrando constantemente la realidad que observo. Mi estatus de *investigador desde dentro* me ha permitido acceder a redes de información, material bibliográfico y de referencia, y personas particulares con facilidad. También ha hecho que en el trabajo de campo mis preguntas sean respondidas, mis requerimientos de tiempo atendidos, y mi solicitud de información recibida de maneras satisfactorias. Estas condiciones resaltan entonces que el lugar de privilegio epistemológico que ocupó ha sido provechoso y aprovechado por mí para este proyecto de investigación; estas dimensiones complejas muestran de qué manera el estudio de las élites

pone en tensión el privilegio desde el lugar en el que muchas veces la persona que investiga lo aprovecha con el fin de llevar la investigación a lugares provechosos, a la par que dentro de la misma lo pone en tensión. (Lillie & Ayling, 2020).

Este juego de equilibrio resulta inevitable para mí como *investigador desde dentro* con un estatus de privilegio dentro de una élite que al mismo tiempo investigo; y a pesar de ser productivo y provechoso en muchos sentidos, en otros puede ser complaciente con las condiciones asimétricas de poder. También le apunta a que el momento disruptivo de la investigación de las élites se sostenga en el tiempo, pues de qué manera podría seguirse este enfoque —importante para la comprensión de las dinámicas de poder—, si las élites se rehúsan a ser investigadas producto de personas que las han investigado llevando esta tensión hasta lugares de quiebre. (Lillie & Ayling, 2020). En mi caso, en los procesos de escritura tengo que pensar en el lenguaje que estoy usando y de qué manera puedo decir lo que quiero decir acerca de la institución que estudio sin traicionar mis convicciones políticas, pero sin quitarle peso a la realidad como la observo; contemplando mi interés por dilucidar el poder, y mi amor profundo por mi trabajo, los espacios de crecimiento que me ha brindado, y mis estudiantes —siempre el centro de todo. Esta reflexión constante por el lenguaje y lo que me puedo permitir a través de él —en muchos casos desgastante—, permea no sólo los momentos de escritura, sino también los de trabajo de campo. Acercarme al proceso de entrevistas con este juego de equilibrio en mente es un proceso retador pues hace, por ejemplo, que la retroalimentación sea inmediata lo cual significa que las prevenciones que pueda haber sobre mi interpretación de lo que me comparten sean manifestadas en el acto. A pesar de todo esto, el lenguaje sigue siendo un vehículo maravilloso que me permite buscar el equilibrio; a la persona lectora queda el juicio —como debería ser siempre—, de si este lugar complejo fue habitado y este juego de equilibrio logrado de maneras provechosas para esta investigación.

Consideraciones metodológicas

En esta dirección, que se enmarca en convicciones personales sobre la ética de quien investiga y su lugar de enunciación, el producto —documento en este caso—, de este proyecto será entregado al Gimnasio Femenino con la intención de nutrir al acervo de conocimiento institucional autorreflexivo. El Gimnasio Femenino cuenta con algunas publicaciones propias —esto es, producidas desde dentro de la comunidad misma—, que han tematizado sus prácticas pedagógicas muy recientemente. Cuenta con otras publicaciones didácticas y creativas que han surgido de personas de la comunidad —docentes, madres y padres de familia, estudiantes, profesores—, pero hasta ahora no se ha beneficiado de un ejercicio investigativo autorreflexivo que tematice sus prácticas pedagógicas en el marco de una mirada hacia el pasado con un lente interesado en problematizar el privilegio. Este acervo de conocimiento intrainstitucional es el que esta investigación se propone nutrir. Lo anterior con la esperanza de propiciar espacios de discusión meta-pedagógicos y meta-cognitivos en los que se contribuya a analizar las prácticas y discursos institucionales —y de manera más global—, a visibilizar las tensiones y posibilidades que operan en la educación de las élites.

Quienes tenían una imagen más general de cómo habían funcionado las prácticas pedagógicas de la institución durante el periodo en el cual ésta estuvo a su cargo. Para el primer momento escogí el método cualitativo y la técnica de las entrevistas semiestructuradas, atendiendo a la distinción entre cualitativo y cuantitativo como métodos, y la entrevista semiestructurada como técnica de construcción de información (Bassi Follari, 2014). El objetivo de esta primera etapa fue recoger testimonios de las rectoras y de las exalumnas en relación con sus respectivas experiencias dentro del Gimnasio Femenino en términos de modelos de feminidad, liderazgo, prácticas pedagógicas e identidad gimnasiana.

Comprendí esta aproximación como capaz de construir conocimiento con las personas, los archivos y/o las fuentes, y no como una aproximación desde la que se recoge o extrae de ellas

información, instrumentalizándolas. Para el segundo momento de trabajo de campo, en la misma categoría metodológica, la técnica fue el análisis de archivo en documentos institucionales del Gimnasio Femenino elaborados por los estudiantes: los anuarios o *caperucitas*. Estos son libros anuales elaborados por un comité de anuario conformado por estudiantes con el apoyo de una maestra y el área de comunicaciones de la institución. En ellos se recoge a través de imágenes experiencias escolares del último año escolar. En estos documentos figuran también la totalidad de las personas empleadas, divididas por áreas de desempeño, y la totalidad de estudiantes matriculadas durante ese año, divididas por cursos. El nombre *caperucita* es una tradición en el Gimnasio Femenino para esta publicación característica de la mayoría de los colegios privados. Este es otro marcador de élite escolar, en el sentido de que se trata de una publicación que requiere de unos costos de diseño, fotografía, edición e impresión que los colegios no asumen y en muchos casos son las familias quienes se interesan por el registro anual de las actividades escolares. El costo de estas publicaciones suele rondar las centenas de miles de pesos colombianos.

Esta primera etapa constó de 22 entrevistas y se realizó en un periodo de 11 meses desde octubre del año 2019 hasta septiembre del año 2020 y comprendió sesiones de entre 45 minutos y hora y media en la modalidad de entrevista semiestructurada. De las 23 entrevistas, únicamente las tres primeras fueron realizadas de manera presencial; el resto se realizaron de manera virtual a través de llamadas telefónicas o videoconferencias por Internet debido a las condiciones de aislamiento social y cuarentena impuestas en Colombia por la pandemia mundial durante el 2020.

Las entrevistas realizadas que se llevaron a cabo a través de medios digitales o llamadas telefónicas fueron grabadas con la autorización oral de las participantes para el ejercicio de sistematización posterior. El primer bloque de entrevistas fue realizado a dos mujeres que ocuparon el cargo de rectoras del Gimnasio Femenino en el pasado, y a una mujer quien ocupa

el cargo actualmente. Este primer bloque tuvo un instrumento de entrevista común (ver anexo A), orientado a reconstruir los modelos de formación de mujeres que fueron impulsados desde la cabeza académica del colegio dependiendo de quién la ocupara. En los primeros encuentros compartí las preguntas guía para la segunda sesión de conversación. Estos encuentros me permitieron armar un panorama general del Gimnasio Femenino en los períodos en los que estas mujeres lo habían regentado, así como entender qué lugares comunes y estereotipos había asociados allí. Aquí, la maternidad emergió como un elemento importante de la identidad de la mujer que a pesar de haberse matizado mucho desde los primeros años de historia del Gimnasio Femenino, seguía permeando las concepciones de feminidad.

El componente de privilegio también se hizo visible a través de las experiencias de las exalumnas al igual que a través del recuento de las transformaciones impulsadas por las rectoras. La feminidad asociada a la caridad luego transformada en trabajo social y la relación con las comunidades menos privilegiadas salieron a la luz también. Esta primera etapa de entrevistas me permitió entender cómo el modelo de formación de mujeres del Gimnasio Femenino se había trasladado de unas posiciones conservadoras que gravitaron alrededor de la maternidad, la familia y la heteronorma, hacia unos discursos más complejos y refinados, en donde la heteronorma y la maternidad no desaparecían, pero entraban en contacto con concepciones de la feminidad relacionadas con el liderazgo, el empoderamiento y la toma de decisiones. En la visibilización del privilegio, los enlaces con discursos liberales desde el feminismo y posfeministas también se hicieron presentes a través del énfasis reiterado en que el Gimnasio Femenino había sido y era una institución que le había permitido a las estudiantes construirse de la manera en la que lo deseaban con un sinnúmero de referentes y un abanico amplio de posibilidades. Estas percepciones, sin embargo, resistían frágilmente a las porciones del instrumento de entrevista que hacían referencia a los roles de feminidad dentro del colegio y las prácticas institucionales de reconocimiento de estos modelos. Esto hizo visibles las

contradicciones entre las posibilidades de ser mujer en el discurso, y los límites que las prácticas le ponían a estas posibilidades.

El segundo bloque de entrevistas fue realizado a exalumnas de la institución con perfiles y edades distintas, con el objetivo de construir un panorama institucional desde el punto de vista de quienes habían estudiado en el Gimnasio Femenino durante el tiempo en el que las tres rectoras mencionadas anteriormente estuvieron a su cargo. El instrumento de entrevista (ver anexo B) estuvo orientado a reconstruir las experiencias escolares de las entrevistadas en términos de prácticas y modelos de feminidad durante sus épocas escolares. También contempló los modelos de feminidad y formación de mujeres a los que fueron expuestas en distintos momentos de su paso por el Gimnasio Femenino tanto a nivel de aula como a una escala más institucional. Las mujeres entrevistadas fueron escogidas combinando tres criterios. En primer lugar, las respuestas de las rectoras a una pregunta del instrumento de entrevista que tenía relación con las exalumnas que ellas recordaban y que tuvieran perfiles destacados de feminidad relacionados con el modelo de formación que ellas como rectoras habían promovido. Un segundo criterio atendió a las respuestas de las exalumnas a una pregunta del instrumento de entrevista que tenía relación con sus compañeras de colegio a quienes podían referenciar como ejemplos de modelos de feminidad destacados durante su paso por el colegio. Por último, otro número de ellas correspondió a exalumnas que yo conocía de primera mano y cuyos proyectos, logros, carreras y decisiones profesionales se asociaban con perfiles de liderazgo potencialmente interesantes para esta investigación.

Las entrevistas orientaron la revisión de archivo de las *caperucitas* mencionadas anteriormente. Seleccioné 8 de estos libros correspondientes a los años 1978, 1992, 1994, 2007, 2012, 2014, 2016 y 2017. Esta selección obedeció por un lado a los libros que estaban disponibles en la biblioteca institucional. Junto con esto escogí aquellos que marcaban aniversarios importantes y por tanto eran compilaciones de testimonios aparte del registro de eventos del año. Además,

seleccioné aquellos que pudieran hablar de la historia reciente del colegio, específicamente las primeras dos décadas del siglo XXI, para con ello ahondar en las entrevistas hechas a la rectora de este periodo y a las exalumnas graduadas en ese tiempo. En estos documentos rastree modelos de feminidad asociados a marcadores de raza y estereotipos corporales y de apariencia, por un lado, y concepciones sobre la sexualidad en relación con las proyecciones de pareja de las estudiantes, por el otro. Los estereotipos de feminidad relacionados con la apariencia y la estética que relacioné con marcadores de blanquitud, surgieron de las entrevistas.

Algunas exalumnas relataron que las estudiantes que figuraban más en los espacios de reconocimiento institucional tenían unas similitudes en su color de piel, su cabello, sus ojos y su forma de comunicarse. Estos estereotipos de feminidad entonces cobran importancia pues son los que la institución explícitamente elige para resaltar frente a la comunidad estudiantil como ejemplos a seguir. La sexualidad como manifestación de la heteronorma (Curiel, 2011) hace parte central de un modelo de feminidad del Gimnasio Femenino que aún actualmente invisibiliza la disidencia y diversidad sexual y le da un tratamiento privado, a puerta cerrada, bajo la razón de que hace parte de la vida privada de las personas. Las alusiones de las estudiantes a sus elecciones de pareja y a su vida sexo-afectiva en general, me permitieron evidenciar una ausencia de referencias explícitas a una forma de vivir las relaciones amorosas de pareja que no fueran heterosexuales.

Estas reflexiones ético-políticas y metodológicas son de importancia central para entender el contexto dentro de cual se realizó esta investigación. El lugar de privilegio epistémico complejo que habité como investigador fue uno de tensiones constantes y de ventajas que hice productivas al servicio de la investigación en todas sus etapas. Con este paisaje representado de manera más clara, me dispongo a introducir el grueso de esta investigación, empezando por la historia del Gimnasio Femenino: un colegio de educación de mujeres de élite de la ciudad de

Bogotá en donde una porción importante de las *señoritas* de la clase alta se ha educado desde 1928 hasta la actualidad.

Educación de señoritas

El Gimnasio Femenino tiene una identidad institucional y unos valores misionales desde su fundación que han enmarcado y orientado los modelos de feminidad de sus estudiantes. Aún en la actualidad pueden rastrearse algunos de esos elementos presentes desde su fundación en aspectos institucionales y espacios de tradición, los cuales siguen estando en el panorama pedagógico —las prácticas y discursos institucionales alrededor de la educación que se imparte dentro del colegio—, y a la luz de los cuales las estudiantes se siguen formando. Esta investigación toma como punto de partida para analizar estos modelos el momento en el que Trudy Martínez de Ruiz llega a la rectoría del Gimnasio Femenino en el año 1991. Así, este capítulo explora algunas prácticas institucionales que contribuyeron a configurar un modelo de feminidad construido a partir de modelos de formación de mujeres de élite asociados con la tradición. Los modelos de feminidad son las formas en las que los discursos dentro del colegio presentan posibilidades a partir de las cuales las estudiantes pueden construir su identidad y los modelos de formación son las prácticas a través de las cuales estos modelos de feminidad se materializan en el Gimnasio Femenino. Desde su fundación y durante la rectoría de Trudy Martínez el Gimnasio Femenino siguió siendo en muchos sentidos el colegio de las señoritas de Bogotá. Exploraré lo que este término significa en este contexto y a qué modelos de feminidad atañe, esto a propósito de los cambios que se introdujeron en la institución en este periodo.

El Gimnasio Femenino como idea surgió en un almuerzo en 1927 en la casa de Agustín Nieto Caballero al cual asistieron su esposa Adelaida Cano de Nieto, Camilo Sáenz Obregón y Jorge Durana Camacho. La conversación se centró en la “...necesidad que tenía Bogotá de un buen colegio para niñas, que les pudiera dar una verdadera educación y cultura, que al mismo tiempo les conservara las tradiciones familiares a base de franqueza, sinceridad,

compañerismo, hábitos religiosos bien entendidos, moral, amor al país y a su hogar.” (Gimnasio Femenino, 1978).

Desde su fundación, esta institución se configuró como un espacio de formación de mujeres de élite con unos estereotipos de feminidad determinados. Los discursos presentes en el archivo revisado en relación con su fundación no mencionaban un sustento teórico para esta decisión. Estos se centraban en la necesidad práctica de brindar un espacio de formación complementario al de los hombres que representaba el Gimnasio Moderno. En contraste, en la actualidad los discursos sobre la realidad del Gimnasio Femenino como institución de formación de mujeres se enmarcan en perspectivas alrededor de la educación mixta como espacio en donde los estereotipos de género construyen entornos educativos en donde las mujeres podrían no alcanzar su potencial, por tener ritmos de desarrollo distintos a los de los hombres y tener que compartir en el aula la atención de la o el docente con ellos (Pahlke, Bigler, & Patterson, 2014). Esta adhesión de discursos posteriores a la fundación del Gimnasio Femenino tiene que ver —es intuición mía—, con perspectivas conservadoras alrededor de la educación sexuada en los inicios del colegio, que con el tiempo y el interés teórico por la educación de un solo sexo fueron nutriéndose de reflexiones académicas e investigaciones. Las pesquisas en esta dirección exceden el propósito de esta investigación, sin embargo, es importante anotar lo dicho en relación con la concepción actual de la educación de mujeres como espacios que contribuyen a minimizar los estereotipos negativos de género dentro del aula y a brindar una diversificación de intereses y espacios de exploración identitaria para las mujeres.

La «verdadera educación», las «tradiciones familiares», los «hábitos religiosos bien entendidos», la moral y el «amor al país y a su hogar» instauran una forma de ser mujer específica. Dentro de los objetivos y normas del colegio estaban “informar el espíritu de la

mujer en los más puros sentimientos de rectitud, nobleza, dignidad, desinterés y patrimonio (...) hábitos de carácter, responsabilidad y perseverancia, encauzados hacia el bien, para que sean factores decisivos en la formación de las futuras generaciones.” (Gimnasio Femenino, 1978).

Este ideal femenino estuvo presente en Colombia desde la segunda mitad del siglo XIX y se extendió hasta la primera mitad del siglo XX, casi siempre era presentado como una lista de adjetivos como los mencionados anteriormente que estaban estrechamente relacionados con el ideal mariano de la mujer (Cárdenas, 1995) sumado a la concepción de la mujer de élite dentro de un estilo de vida cortesano en sus formas (Garguilo & Vignoli, 2012). Era concomitante con esta concepción de feminidad el hogar como espacio de desarrollo de estas labores y de habitación de este rol, y en esta dirección se encaminaba la formación de mujeres en general, y de la élite en particular: “...mujer como reina del hogar, identificada con la virgen María, reina de los cielos y madre de Cristo.” (Cárdenas, 1995). María como madre entregada al bien superior que acepta su maternidad como responsabilidad y contribución a la salvación de la humanidad; como esposa abnegada de José representaba el lugar que una mujer debía ocupar en la familia. La mujer, según estas formas de nombrarla, era responsable de la unión y mantenimiento de la familia y para esto debía representar unos valores y cualidades asociadas al recato, la prudencia, el silencio, la servidumbre a su esposo e hijos, la belleza y la pulcritud (Ramírez M. H., 2006)

El Gimnasio Femenino se adhirió a estos ideales de feminidad y los sostuvo durante una porción grande de su historia. Este era el panorama institucional cuando Trudy Martínez de Ruiz llegó a la rectoría del colegio en el año 1991 en el mes de septiembre. Anteriormente estaba vinculada a la Fundación Ana Restrepo del Corral como encargada del área de bienestar estudiantil (Martínez de Ruiz, 2020). La Fundación Ana Restrepo del Corral es una entidad sin ánimo de lucro fundada por un grupo de Exalumnas del Gimnasio Femenino en

1970 con el ánimo de brindar educación integral a niños y niñas del barrio Las delicias del Carmen, el cual colinda con los terrenos de la institución y en donde las estudiantes tradicionalmente realizaban labores sociales (Fundación Ana Restrepo del Corral, s.f.). La llegada de Trudy, a los 63 años del Gimnasio Femenino, se da luego de un periodo de transición en el cual Trudy Kling de Martínez, su madre y también exalumna, ocupó la rectoría de manera transitoria. Anteriormente Ana Restrepo del Corral ocupó el cargo por más de 40 años. De manera que la institución que llegó a dirigir Trudy Martínez de Ruiz era una con un peso importante de historia, y tradición, que había sido dirigida por poco menos de medio siglo por una mujer quien conoció y había estado en contacto con sus fundadores. El Gimnasio Femenino de 1991 que recibe Trudy Martínez estaba marcado por concepciones de feminidad tradicionales como las mencionadas anteriormente. Era un colegio que “educaba esposas y madres de familia” según lo enuncia ella misma y que estaba anclado en el pasado en términos pedagógicos y educativos. La mayoría de las decisiones impulsadas por Trudy Martínez que modificarían de manera nuclear el Gimnasio Femenino estarían orientadas a transformar esta relación con el pasado y la historia a la luz de la necesidad de modernizar el colegio en relación con el cambio de paradigma educativo que tuvo lugar en el país en la última década del siglo XX (Gómez Rodríguez, 2015)

A pesar de la modernización educativa, ella no modificó los modelos de feminidad propios del Gimnasio Femenino. Como lo relatan las exalumnas en su recuento de experiencias escolares, el colegio se empezaba a abrir al mundo y este era un discurso importante frente a la sociedad respaldado por prácticas y políticas concretas, pero su quehacer pedagógico y formativo en relación con los modelos de feminidad seguía teniendo un anclaje fuerte en la historia, el pasado y la tradición. Esto ocurría mientras algunos aspectos misionales y fundacionales del Gimnasio se desmarcaban de las concepciones tradicionales de la educación desde su fundación. En este sentido, si bien el Gimnasio Femenino fue fundado con el horizonte

pedagógico de la escuela activa, sostuvo las concepciones de feminidad de su tiempo y el mismo paralelo aplicó en muchos sentidos. Para el periodo 1991-2012 —el periodo de rectoría de Trudy Martínez—, el colegio se abrió a la ciudad, el país y el mundo a través de políticas de internacionalización, pero conservó muchos modelos de feminidad asociados a la tradición.

La forma en la que perviven concepciones de feminidad tradicionales en la práctica educativa merece detenernos un momento, puesto que el lenguaje del Gimnasio Femenino de 1991 —o por lo menos el de su directora de entonces—, era muy distinto del enunciado en las declaraciones misionales de 1928. Atrás habían quedado las referencias a las virtudes femeninas y los hábitos cortesanos del deber ser de las mujeres. La nueva constitución en el 91 y la ley general de educación resultante del año 94, introdujeron una serie de formas y reformas en torno a la educación a la luz de la globalización, los discursos de la comunicación de masas y la educación para la competitividad y el mercado (Cifuentes Medina, 2016). Los mercados nacionales entran en procesos de apertura e internacionalización lo cual impulsa un sistema económico que tiene incidencias en la educación. Las instituciones educativas que antes se veían como garantes de derechos fundamentales, comienzan a ser vistas como empresas al servicio de la economía del mercado.

En esta dirección, la educación se ve permeada por distintas reformas. Al ser un servicio, opera una relación contractual entre los clientes y las instituciones y en esta misma dirección, ellas deben garantizar una calidad del servicio prestado en la misma lógica de la economía del mercado. Adquirir un servicio —al igual que adquirir un bien—, debe garantizar al cliente que en la operación de cambio se verá retribuido por el servicio en la línea de la promesa de valor que le fue presentada. Esta dimensión de la calidad que debe ser verificada y auditada —evaluada—, implica unos dispositivos de control que sobre las instituciones ejerce el Ministerio de Educación Nacional a través de las Secretarías de Educación locales; y en otra dirección,

unos lugares de poder que adquieren las familias al ser ubicadas como agentes de una relación transaccional educativa. El Gimnasio Femenino como institución privada de mujeres de élite, adhirió a estas reformas, estos giros discursivos y esta concepción de la educación. Este fue el centro de las medidas pedagógico-administrativo de la rectoría de Trudy Martínez de Ruiz:

Tenemos una gran responsabilidad con un país fundamentado en la Constitución del 91 que promueve una nueva época que demanda Ciencia, Tecnología, Desarrollo Humano, Compromiso de Vida y Recuperación de la Dignidad de la Persona. El reto actual de la educación es el de promover un mejor ciudadano, una persona de calidad, comprometida consigo misma y con los demás, con la naturaleza y con Dios. Por tanto, una mujer responsable en su trabajo comprometida con su hogar y con sus hijos, capaz de promover una vida de calidad para ella y para los que la rodean, son las metas del Gimnasio Femenino. (Gimnasio Femenino, 1994)

En este fragmento de una entrevista realizada por una estudiante, Trudy Martínez, tres años después de haber iniciado su labor, no sólo instala al Gimnasio Femenino dentro de los discursos de la educación para el desarrollo en términos de la tecnificación del conocimiento y el aprendizaje, sino que visibiliza los modelos de feminidad asociados a la tradición ya mencionados. El Gimnasio Femenino se convertiría en una institución donde la ciencia y la tecnología son producto de una nueva época —enmarcada en la constitución naciente—, pero también en un lugar que educa a mujeres madres, católicas y responsables del cuidado de sus familias.

De esta manera los discursos se transforman a la luz de este panorama nacional, con lo que términos como «liderazgo» empiezan a aflorar dentro de los discursos institucionales, no así en los documentos que orientan el proyecto educativo institucional según la rectora Marcela Junguito Camacho (2019). Esta aparición del término obedece a demandas externas, pero no a

transformaciones de base de las prácticas y programas pedagógicos que se orientaran en esta dirección de los modelos de construcción de feminidad posibles. Es decir, para un colegio de educación de mujeres de élite que empieza a abrirse al mercado educativo, el liderazgo genera una promesa de valor importante que puede contribuir a ubicarlo como un prestador de servicios competitivo. Sin embargo, el programa de liderazgo sólo surge muchos años después (en el 2014), y la sucesora de Trudy, reconoce una ausencia de evidencia en la práctica pedagógica de experiencias de aprendizaje orientadas hacia el liderazgo, esto a pesar de que el término venía presente en los documentos institucionales hacía años (Junguito Camacho, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020). El Gimnasio Femenino debe hacerle frente a esta «nueva era» de la educación y llenarse de otro aire, pero sin perder su esencia, que estaba relacionada con un Gimnasio Femenino ajustado a una realidad familiar que educaba a estudiantes amas de casa y se centraba en competencias para que las mujeres pudieran manejar a sus familias, sus hijos, su marido, etc. (Martínez de Ruiz, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020). Es decir, el colegio debía enfrentar los retos de los cambios paradigmáticos de la educación producto de la ley general de educación del año 1994 y la constitución del 91, y hacerlo sin perder sus componentes de tradición que llevaban constituyéndolo por más de 50 años como un referente de la educación de mujeres de élite de la ciudad y el país.

Cambios dentro del Gimnasio Femenino

Muchos de los cambios paradigmáticos toman tiempo en volverse normas sociales y la educación no es la excepción. Si bien es importante reconocer las transformaciones de las nuevas constitución y ley general de educación, el Gimnasio Femenino era una institución con los pies firmemente anclados en la historia, puesto que las instituciones no son sino quienes las

conforman y en el año 1991 cuando Trudy Martínez asumió la rectoría, este fue uno de los primeros panoramas al cual tuvo que enfrentarse. El Gimnasio Femenino tenía más de 100 profesores para la época y una de las primeras labores de Trudy fue decidir quiénes se ajustaban al nuevo momento para la educación y a sus planes institucionales, y quiénes no; y aunque estos cambios son dolorosos para el tejido social comunitario, son necesarios cuando una institución necesita ser transformada radicalmente, según el orden de los tiempos.

Las docentes somos quienes más estamos en contacto con las estudiantes. Con nosotras pasan la mayoría de las 8 horas diarias que transcurren en el colegio y se tejen relaciones de respeto y amistad. La etapa escolar es también el cúmulo de años más fuertes en términos de la construcción de identidad¹³. Este proceso viene acompañado de un sinnúmero de situaciones emotivas para las estudiantes y para quienes las acompañamos en muchas de esas situaciones. Las primeras incursiones en las relaciones sexoafectivas, las tensiones en las relaciones de amistad, los fracasos profundos y los logros trabajados son momentos en los que las profesoras acompañamos a las estudiantes. En este sentido, la salida de un amplio grupo de personal docente siempre representa una herida en el tejido social dentro de una comunidad escolar en etapa de formación. A esto se le suma el hecho de que las administraciones educativas fallan en comunicar —o no lo hacen en absoluto—, las razones de estas medidas. Producto de ello se genera una infantilización negativa y una resistencia perenne de involucrar a la comunidad en lo que se consideran decisiones administrativas; esto es, se considera que las estudiantes no tienen la madurez para entender estas decisiones, que su voz no necesita

¹³ Para una aproximación a la adolescencia como etapa de construcción de identidad, revisar Vásquez & Fernández Mouján, 2016; para una aproximación en términos de género y los procesos de construcción de identidad en las relaciones intersexuales, revisar Martínez Benlloch, Bonilla Campos, Gómez Sánchez, & Bayot, 2008.

ser oída en relación con ellas y que su rol dentro de la institución nada tiene que ver con la administración del plantel.

Estas decisiones de cambio de personal son necesarias cuando una institución necesita renovarse y transformar su cultura organizacional radicalmente, pues son las personas quienes se encargan de construir un discurso unificado respecto a lo que es y lo que no es un colegio. En este sentido y con la proyección en mente, Trudy Martínez tuvo que evaluar de los más de 100 profesoras y profesores que estaban en el momento en el que asumió la rectoría, cuáles de ellas y ellos se adecuaban a la visión que ella tenía para transformar el Gimnasio Femenino de entonces (Martínez de Ruiz, 2020). En especial en lo relativo a su búsqueda por internacionalizar su currículo y convertirlo en el colegio de mujeres de élite que es actualmente. El programa de bilingüismo, los intercambios internacionales y la contratación de docentes extranjeros son algunas de las medidas en esta dirección que Trudy Martínez impulsó en la institución. El grueso de estas transformaciones son el centro de reflexión del capítulo siguiente.

Dejando a un lado por un momento los cambios que se avecinaban producto de la rectoría de Trudy Martínez, el Gimnasio Femenino que recibió en 1991 era una institución de educación de mujeres de élite con fuertes raíces en su historia y en los modelos de feminidad que esto conllevaba. En este sentido, por ejemplo, los roles asociados a las mujeres producto de una sociedad conservadora seguían siendo claros y rígidos. Las estudiantes de la época recuerdan prácticas conservadoras alusivas al disciplinamiento de los cuerpos dentro y fuera del aula, la preocupación por un discurso y formas de comunicación verbal y no verbal que dieran cuenta de una imagen que representara los modelos de formación del Gimnasio Femenino o la naturalización de la maternidad como destino de las mujeres en general y de las estudiantes del colegio en particular. Estas prácticas que estaban presentes en el Gimnasio Femenino de

1991 que recibió Trudy Martínez cuando empezó su periodo de rectoría, enmarcaron al colegio en unos modelos de formación de mujeres específicos, con un repertorio de posibilidades determinado para las estudiantes en relación con sus procesos de construcción de identidad. El Gimnasio Femenino empezaba un proceso de transformación profunda —modernización en muchos sentidos—, con la llegada de una nueva rectora, pero entraba a esta nueva etapa institucional con los pies firmemente anclados en su historia y sus raíces.

Cuerpo, símbolos y feminidad

La forma de representación y acomodación de los cuerpos de las estudiantes era un terreno de estrecha vigilancia y censura en el Gimnasio Femenino que Trudy Martínez recibió en 1991. Los estereotipos de feminidad asociados a las élites propendían por formas determinadas de habitar el espacio y censuraban las desviaciones de la norma; el disciplinamiento de los cuerpos se orientaba a construir una propiocepción rígida que operaba desde que las estudiantes entraban a la institución y se normalizaba con rapidez. Las profesoras en particular y las personas adultas en general censuraban posturas con frecuencia, siendo el tiempo de recreo y el espacio al aire libre los entornos en donde estas prácticas del disciplinamiento eran más recurrentes. Sentarse usando la falda del uniforme en la cancha de baloncesto, por ejemplo, era sancionado bajo argumentos de orden «moral» como que era una conducta que provocaba a los profesores hombres, o de orden pseudocientífico como que podía dar cáncer en el útero (Orejarena G. , 2020).

El cuerpo como espacio de disciplinamiento tiene que ver con la performatividad del género y cómo se espera que las estudiantes del Gimnasio Femenino sean producto de los discursos

institucionales alrededor de la feminidad (Butler, 2002). En el momento en el que el Gimnasio Femenino asumió unos postulados misionales sobre la educación de mujeres, empezaron a operar dispositivos discursivos que orientan desde entonces un modelo de feminidad determinado. Este modelo de feminidad no existe en un espacio inmaterial, sino que es producido discursivamente y tiene como corolario un ideal material corporal: desde el momento en el que el Gimnasio Femenino se piensa como una institución de educación de mujeres de élite, se piensa estas mujeres de élite, esto es lo mismo que decir, se piensa los cuerpos que encarnarían estos ideales pedagógicos.

En la vida cotidiana, las experiencias escolares están mediadas por esta condición de feminidad sexuada que funciona como "...práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir —demarcar, circunscribir, diferenciar— los cuerpos que controla." (Butler, 2002, pág. 18). En el Gimnasio Femenino, uno de los dispositivos de regulación de los cuerpos más fuertes es el uniforme que consta actualmente de jardinera para la mayoría de los días, y sudadera para los días en los que hay actividad física. La jardinera es una prenda característica de los colegios de educación de mujeres de élite que consta de una falda con pechera y tirantes en una sola pieza, a guisa de un overol. El uniforme de actividad física es un pantalón de sudadera, unos *shorts* elásticos en caso de que necesite ser retirado el pantalón, una camiseta institucional y una chaqueta blanca institucional. Éste demarca y diferencia los cuerpos que hacen parte del colegio, los diferencia de los que no pertenecen a ese círculo y de quienes no somos estudiantes, pero hacemos parte de la institución. Estudiantes, profesoras y profesores, personal de aseo, secretariado y mantenimiento tenemos uniformes que demarcan nuestras funciones, nuestros roles y nuestras identidades dentro del Gimnasio Femenino.

El uniforme y el cuerpo son entonces espacios políticos de disciplinamiento que debían encarnar los ideales de feminidad del Gimnasio Femenino, un espacio simbólico-discursivo en el que los ideales de feminidad son análogos a la identidad institucional¹⁴. Siguiendo a Dussel, la vestimenta —en este caso el uniforme—, es una forma poderosa de regulación que permite reconocer patrones de docilidad y transgresión. Construye *regímenes de apariencias* que pueden ser “...más o menos restrictivos y están protegidos por un conjunto de sanciones, leyes o normas (Dussel, 2007). Para volver sobre lo evidente, la vestimenta en este sentido es cuerpo: el uniforme del gimnasio femenino es un símbolo de disciplinamiento y produce los cuerpos que disciplina.

El uniforme del Gimnasio Femenino desde 1991 y hasta la actualidad consta de zapatos azules oscuros, medias blancas, jardinera, camisa blanca y saco azul (ver anexo H). Este era el uniforme principal, si bien existía desde entonces la sudadera del colegio, esta se pensaba únicamente como una vestimenta para hacer deporte y no estaba al mismo nivel de importancia que el uniforme formal no deportivo y aunque en la historia reciente se permite su uso los días que las estudiantes tienen actividad física durante todo el día, tradicionalmente debía llevarse en la maleta y usarse únicamente por la duración del ejercicio para volver al uniforme principal una vez acabada la actividad (Escobar, 2020).

Este cuerpo uniformado era objeto de constante vigilancia de la transgresión para así manifestar un tipo de subjetividad valorada por el Gimnasio Femenino. Es importante resaltar en esta dirección que la jardinera como prenda que expone las piernas contribuía a construir estos regímenes de apariencias y disciplinamientos desde lugares discursivos asociados al

¹⁴ Esta tradición sobre el cuerpo es deudora de la obra de Michel Foucault sobre los cuerpos y el poder. En esta dirección y a la luz de una perspectiva feminista revisar Piedra Guillén, 2004.

recato y la exposición de los cuerpos. La falda debía tener una altura específica que era dos dedos encima de la rodilla. Una de las medidas de disciplinamiento corporal en esta dirección era la vigilancia de esta altura en las mañanas, cuando las estudiantes llegaban al colegio, realizada por alguna docente o la rectora misma (Escobar, 2020). Adicionalmente a esta práctica de control y vigilancia, la posición de las piernas era constantemente censurada, pues la exposición de los muslos y la entrepierna no era tolerada desde ninguna perspectiva, ni siquiera por accidente. Consecuentemente, los cuerpos eran disciplinados con éxito generando hábitos de reposo impuestos de manera homogénea a toda la población estudiantil, pues teniendo un uniforme que con mucha facilidad exponía y expone los cuerpos y esta exposición es censurada fuertemente desde la vergüenza de las partes privadas del cuerpo, los cuerpos se disciplinan asumiendo maneras y movimientos que evitaban y evitan esta exposición. Es pertinente resaltar que el disciplinamiento empezaba no bien ingresaban las estudiantes al primer grado del preescolar con tres o cuatro años cumplidos; esto garantizaba que al llegar al bachillerato, el disciplinamiento es naturalizado e internalizado, al igual que ejercido no ya únicamente desde la autoridad de las personas adultas, sino entre las estudiantes como pares.

Por último, el dispositivo de disciplinamiento se perfecciona cuando se impregna de argumentos sobre la sexualidad y el deseo, instalando los cuerpos de las estudiantes en un régimen de consumo visual (Pedraza Gómez, 2007) y sometiéndolos a la sexualización sin atender a su edad, y al control de esta que deviene naturalmente. Que las estudiantes debieran preocuparse por la exhibición de sus piernas, su cola o su entrepierna en atención al deseo de los profesores hombres del colegio tiene múltiples aristas problemáticas. La responsabilidad de la conducta recae sobre la estudiante —en muchos casos menor de edad—, y no sobre el adulto. Exponer a las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes a discursos sistemáticos sobre su responsabilidad en el disciplinamiento de los cuerpos para suprimir el deseo, las subordina al consumo visual masculino. Este es un presupuesto en extremo fértil para violencias simbólicas

cuyas implicaciones pueden ser rastreadas en casi la totalidad de casos de acceso carnal violento y su consecuente cubrimiento en prensa. Responsabilizar al cuerpo femenino por el deseo masculino es concomitante con posiciones extremas como culpar a las mujeres cuando han sido accedidas de manera revictimizante y violenta (Apaza Flores & Cáceres Saldaña, 2019). Cuando una niña, adolescente o mujer joven es expuesta a este andamiaje discursivo en el lugar en donde más debería sentirse segura después de su hogar, de inmediato se la inserta en el sistema de opresión estructural sobre la mujer que reglamenta y disciplina sus cuerpos como espacios de consumo asociados a la sexualidad y el deseo masculinos (Dupret & Unda, 2013).

El discurso era otro espacio simbólico de control, censura y vigilancia; pues de la mano de una forma de llevar el cuerpo, característica de una «señorita» del Gimnasio Femenino, había una forma de hablar apropiada. Frases como «no te sientes así» o «no hables de tal manera» (Escobar, 2020) eran comunes por parte de las personas adultas acompañantes del proceso de formación; y el aparato de disciplinamiento se perfeccionaba cuando en los grados superiores eran frases recurrentes por parte de las estudiantes a sus compañeras.

Aunque el tiempo de recreo era un espacio particularmente fértil para este tipo de disciplinamiento por la informalidad en oposición al aula y los espacios académicos, este tipo de concepción de la feminidad relacionado con la reglamentación de los cuerpos permeaba el proyecto pedagógico del Gimnasio Femenino de ese entonces. En este orden de ideas, los espacios pedagógicos más formales también eran vehículo de lecciones en esta dirección. Ejemplo de ello eran las izadas de bandera o las «filas», eventos a los cuales asisten la totalidad de estudiantes y docentes y que tienen como centro un reconocimiento académico a las estudiantes con los mejores resultados en sus calificaciones o una alocución relacionada con un evento de la comunidad, o con una situación particular del colegio; podía ser

celebratoria, aleccionadora o informativa. Trudy utilizaba tanto uno como otro espacio para dirigirse con frecuencia a la población estudiantil en torno al rol de la mujer y al deber ser de las «señoritas» del Gimnasio Femenino, manifestando preocupación por la apariencia física en términos de suciedad de combinación y uso de colores ajenos al uniforme escolar, longitud de la falda del uniforme, formas de sentarse, de comer y en general de interacción de las estudiantes. (Escobar, 2020).

Este era uno de los espacios de disciplinamiento, uno de los dispositivos de construcción de feminidad que las exalumnas recuerdan como sistemáticos y repetitivos. En términos de performatividad, la necesaria repetición de la norma, el constante llamado de atención sobre la desviación hace evidente que la materialización nunca es completa y que los cuerpos de las estudiantes del Gimnasio Femenino no acataban nunca, de manera perfecta, las imposiciones y las prácticas regulatorias. Las normas debían obrar de manera performativa, es decir, como prácticas reiterativas orientadas a construir la materialidad de los cuerpos de las estudiantes del Gimnasio (Butler, 2002). No en vano las exalumnas recuerdan estas izadas de banderas o formaciones generales del cuerpo estudiantil como espacios en donde se les aleccionaba sobre el deber ser que muchas veces tenía que ver con su feminidad. El dispositivo de control entonces cobra efecto y construye materialidades latentes en el tiempo. Siguiendo a Dussel, el uso del uniforme actual tiene como partida discursos neocoloniales en relación con las pautas de uniformidad y vestimenta pensadas en el norte global —particularmente Estados Unidos— que han sido emuladas ampliamente por instituciones educativas en Latinoamérica desde los años 60 del siglo XX. Para nuestras latitudes, la construcción de un ideal de nación “...homogéneo y homogeneizante (...) sostuvo a la par promesas de igualdad e inclusión subordinada y mecanismos institucionales de control y disciplina sociales muy autoritarios.” (2007, pág. 131).

Para el caso del Gimnasio Femenino y de la feminidad a partir de los uniformes, estos encajan en la "...construcción de una itendencia estudiantil, y por consiguiente, en la de ciudadanía. (...) su uso apela al marianismo, a lo patriótico castrense, así como también a una mirada andocéntrica y heteronormativa." (Cadenillas, 2015). Siguiendo a Cadenillas, el régimen de representación de las mujeres es un componente central en el uso del uniforme, pues estas pasan a ser parte de la imagen institucional que a su vez responde a imaginarios sociales alrededor de la feminidad. En esta dirección, la heteronorma, el imaginario social y el régimen de representación están presentes en el Gimnasio Femenino a través de la falda y la jardinera en su extensión como prenda de uso obligatorio que ha caracterizado a las estudiantes del Gimnasio Femenino desde su fundación.

El uniforme entonces funciona como tecnología orientada a construir el sujeto a través del cuerpo (Butler, 2002), y a disciplinarlo, a la vez que lo instauro en un ideal colectivo, institucional y nacional, a lo que yo añadiría, con un marcador de clase importante en relación con el imaginario social que quienes lo portan encarnan. El uniforme del Gimnasio Femenino entonces hace parte de un andamiaje discursivo y político de tencologías de construcción de feminidad orientadas a reproducir modelos de feminidad de mujeres de élite desde y a través del cuerpo.

Este modelo de feminidad enmarcado en el disciplinamiento de los cuerpos permeaba la institución y en este sentido los espacios de aleccionamiento verbal mencionados anteriormente no eran los únicos a través de los cuales estos modelos «gimnasianos» eran socializados. Dentro de los varios sistemas de reconocimiento que tiene el Gimnasio Femenino para las estudiantes, existen desde entonces y actualmente, unas premiaciones que se realizan al finalizar el año académico en el último encuentro de toda la comunidad al que se le da el nombre de «Sesión Solemne». El máximo reconocimiento otorgado en estas sesiones

solemnes es la Medalla Ana Restrepo del Corral el cual se obtiene a través de un sistema de nominaciones que se cuentan de manera acumulativa. La medalla se entrega a una estudiante de grado 4 y de grado 11, últimos grados de la escuela primaria y secundaria en el Gimnasio Femenino respectivamente, quien haya acumulado la mayor cantidad de nominaciones. Para ser nominada las condiciones son: haber demostrado desempeño académico sobresaliente, compromiso con los valores y principios gimnasianos y ser reconocida por su ejemplo de constancia, compromiso y trabajo; por último, haber puesto al servicio de los demás su conocimiento y sus dones de calidad humana. Esta medalla fue creada por Ana Restrepo del Corral y además de llevar impresa la imagen de la Virgen Milagrosa de París se constituye en la más alta distinción que una estudiante podía recibir al final de su paso por el colegio y que la ubicaba como la más fiel representante de un ideal de feminidad promovido a nivel institucional.

Esta distinción es dicente en términos de imaginarios y representación de las feminidades. La medalla Ana Restrepo del Corral es la máxima distinción a la que puede aspirar una estudiante, en una ceremonia a la que asiste la totalidad de la comunidad estudiantil con sus familias, siendo el evento institucional formal más grande del año. Que el momento culmen de la ceremonia estuviera consagrado a la Virgen Milagrosa de París habla de una tradición de marianismo y representación que puede ser trazado hasta el periodo de conquista de Abya Yala en el cual el uso de la imagen por parte de los conquistadores fue central en un proceso de evangelización con europeos analfabetas y comunidades ancestrales multilingües (Ramírez M. H., 2006).

Siguiendo a Ramírez, una de las vertientes de la construcción de imaginarios alrededor de la virgen María tiene que ver con sus "...atributos protectores que representan su compromiso con la atenuación del dolor humano...". Esto instala su imagen e imaginarios en un espacio de recepción simbólica asociado a la caridad, siendo síntoma de esta lectura la cantidad de obras

pías con el nombre de la virgen en la historia nacional. Por último, la virgen asociada a la familia de la mano de San José y el Niño "...adquirió el compromiso social de sacralizar a la familiar nuclear, monógama, instituida a partir del matrimonio sacramental." (Ramírez M. H., 2006), a lo que yo añadiría, heterosexual.

Con este repertorio simbólico presente en la sesión solemne y su máximo galardón, queda construida la relación semántica con un modelo de feminidad construido alrededor de los valores católicos, con la virgen como máximo ejemplo a aspirar, y cuya imagen otorga su reconocimiento sobre una estudiante que descuella por encima de las demás. El modelo de feminidad queda instalado en relación con la maternidad, la abnegación, el cuidado de la familia y la caridad. La sesión solemne y la medalla Ana Restrepo del Corral funcionan como otro dispositivo de construcción de una feminidad específica sumado a los anteriores, con el adicional de la tradición, puesto que lleva el nombre de la rectora más emblemática de la institución. Queda construido entonces un complejo entramado de discursos simbólicos alrededor de la feminidad institucional encarnada en el cuerpo, en el que tradición, religión y mujer se juntan en una ceremonia y un reconocimiento que cierran el año escolar y a los cuales aspiran todas las estudiantes desde el primero al último grado del colegio (Butler, 2002).

Otro elemento donde el modelo de formación de mujeres de élite construido a partir de las feminidades en cuestión sale a relucir, es el himno del colegio. Ha sido el único que ha tenido el colegio y fue escrito y compuesto para la institución por Rafael María Mallarino Holguín en 1939 (Gimnasio Femenino, 2020). El himno es un símbolo poderoso por cuanto hace parte de una performatividad ritualizada en donde su presencia no está puesta en discusión y por tanto es naturalizada, y en donde —de la mano de la sistematicidad y repetición del símbolo—, operan algunos de los dispositivos de disciplinamiento corporal mencionados anteriormente (Corral, 2013). En esta dirección, un himno escolar cobra potencia por cuando se enmarca en un

evento en el que confluyen una multiplicidad de discursos orientados a construir los cuerpos de las gimnásticas de la mano de los valores institucionales que al colegio interesan (Butler, 2002).

El himno se escucha en los eventos solemnes y al mencionar su lugar en el orden del día, la maestra o maestro de ceremonias anticipa a las personas en calidad de espectadoras de un momento en el que los cuerpos asumen disposiciones de manera automática y naturalizada, producto de un disciplinamiento transgeneracional perfeccionado en el tiempo. Desde la primera década del siglo XX, el himno nacional ha estado presente en las escuelas y ha generado un lenguaje corporal asociado de rigidez, solemnidad y reverencia que obedece a una necesidad de construcción de nación a través de la repetición sistemática de sus símbolos (Arias Gómez, 2015). De manera que antes de que suene el himno, las personas asistentes se ponen de pie, guardan silencio y esperan las primeras notas para empezar a entonarlo; todo esto sin necesidad de que alguien les indique que esta debe ser la forma y la disposición corporal para hacerlo. En el Gimnasio Femenino, las maestras de las más pequeñas estamos encargadas de aleccionarlas para que guarden silencio, miren al frente, se paren derechas y escuchen con atención, pues es temprana la edad para que lo entonen. En estos eventos, es visible como los primeros tres grados del preescolar resisten el dispositivo de disciplinamiento y hablan entre ellas, dispersan su atención y muestran signos de aburrimiento. Estas conductas con permitidas por la comunidad en estas etapas escolares, pues se entiende que el dispositivo no ha sido internalizado, lo que es lo mismo que decir que las pequeñas estudiantes del preescolar aún no saben cómo comportarse en estas situaciones. También porque “las individualidades quedan minimizadas, al punto de que todos aquellos deslices, o desvíos de los [las] más pequeños [pequeñas] «chiquitos» [chiquitas], no son percibidos, son trascendidos por un grupo que se impone con años de experiencia (la de los escolares más grandes y la del plantel docente) (Corral, 2013). Esta situación da cuenta de la conciencia comunitaria del

dispositivo y su eficacia, y esto es observable en el resto de la comunidad que asumen el régimen disciplinar y la ritualización del acto a la perfección. El himno del Gimnasio Femenino se usa en izadas de bandera, en los actos de graduación de todas las escuelas (del preescolar a la primaria, de la primaria a la escuela media, de la escuela media al bachillerato, y en el egreso del colegio), en los eventos institucionales abiertos al público (conversatorios, recitales, concursos, ponencias, congresos, etc), y en varios eventos con familias.

De manera que el himno del Gimnasio Femenino es un símbolo poderoso que construye discursivamente una feminidad específica y perfecciona su eficacia a través de la repetición sistemática unida al disciplinamiento corporal a través de todo el recorrido escolar. Si bien su potencia como dispositivo es clara hasta aquí, la forma en la que como espacio discursivo que construye corporalidades y feminidades específicas tiene que ver también con el campo semántico. En él¹⁵ son la norma los motivos religiosos desde la primera estrofa que cierra con el verso «es un grito de fe y de juventud». Su relación con los modelos de feminidad asociados a la maternidad está explícita en la tercera estrofa que versa lo siguiente: «Cantamos a la luz, al agua, al viento, /Al renuevo, al germen y a la flor;/aprendemos la ciencia de los nidos, /la ciencia del arrullo y del plumón.» Las alusiones a los elementos de la naturaleza como parte de la enumeración que finaliza con dos sustantivos relacionados con la vida en sus primeras etapas se enmarcan en un panorama discursivo casi bucólico que contrasta con el proceso de aprendizaje científico propio de una institución educativa. Ese conocimiento científico es enfocado hacia la maternidad y es apuntalado en el himno con el último verso y la fórmula «ciencia del arrullo y del plumón». El centro de esta estrofa es el verbo en primera persona plural «aprendemos», que es la actividad centro de cualquier institución educativa. Al ser la

¹⁵ Ver anexo E.

primera vez que se menciona en el himno, es muy dicente el paisaje discursivo dentro del cual se enmarca: en el Gimnasio Femenino se aprende, pero se aprende de determinados temas — determinadas «ciencias»—, y en contextos que privilegian la vida en su creación como proceso cíclico natural de los seres; cuando volvemos sobre el hecho de que es una institución de educación de mujeres de élite, esta presentación misional de la forma y las condiciones del aprendizaje son dicentes.

La imagen del nido es clara en su alusión al hogar. El nido puede leerse como espacio simbólico de hogar, construido por la madre. Es el lugar en donde la madre da a luz, cuida las crías —los polluelos—, y les alimenta hasta que están listos para salir de él y ser especímenes independientes. El nido como metáfora de la maternidad es una imagen poderosa, pues es la madre la que se encarga de construirlo tiempo antes de dar a luz, escoge los materiales y su ubicación, le da forma, vigila su estabilidad, y hace todo esto con la intención de que sea un espacio en el cual los huevos y los polluelos estén seguros. Igual se espera de la estudiante del Gimnasio Femenino que construya un espacio seguro para su familia, lo atienda y lo sostenga poniendo en práctica todas las habilidades y capacidades que para esto aprenderá en la escuela. Cuando se acompaña el motivo del nido con el arrullo y del plumón, la alusión a las labores de cuidado que llevan a cabo las hembras de muchas especies de ave es un referente directo al rol de maternidad como concepción de feminidad principal de las mujeres del Gimnasio Femenino. Las aves arrullan, buscan comida y la entregan regurgitada a sus polluelos, construyen el nido desde cero en una ardua labor de consecución de materiales necesarios, y a la par que son las encargadas de la crianza de los polluelos, deben mantener el nido en su estructura reforzándolo numerosas veces. Sin mencionar la figura materna, el aprendizaje alrededor del nido y lo que esto implica instaura un modelo de feminidad centrado en el hogar, en su mantenimiento y construcción, y en la crianza como destino. Queda apuntalada esta metáfora a través del sustantivo «plumón», que son las plumas muy finas y

suaves que tienen las aves adultas debajo de las exteriores y que son características de los polluelos.

Pueden rastrearse otros corolarios de este modelo de feminidad asociado a la maternidad, la abnegación —por ejemplo—, puede leerse en la estrofa IV, sin embargo, la estrofa siguiente es la que explícitamente presenta un paralelo entre la escuela, la familia y la maternidad: «La escuela y el hogar forman unidos/ En nuestras almas el supremo ideal;/ La maestra es la madre de la escuela/ La madre es la maestra del hogar».

La percepción sobre el himno de parte de las exalumnas es interesante, muchas de ellas comparten estas percepciones sobre la concepción de maternidad del símbolo institucional y para muchas de ellas resulta problemático en términos de presentar un modelo único y anacrónico de ser mujer. Para algunas representa un símbolo institucional que habla de una época en la que el colegio tenía como objetivo formar señoritas que fueran buenas esposas (Escobar, 2020). Para otras, es un elemento que representa una dualidad problemática y que desentona con prácticas pedagógicas que presentan otras formas de ser mujer; es decir, que manda un mensaje en una dirección contraria a muchos de los discursos institucionales actuales que propenden por la diversidad de modelos de feminidad (Castañeda, 2020). Esta dualidad es compleja por cuanto el Gimnasio Femenino presenta un abanico de posibilidades y modelos de feminidad amplio, pero en un símbolo institucional tan importante, refleja un modelo de feminidad específico. Para concluir, la dimensión performativa de un himno como símbolo institucional no puede ser despreciada. Las estudiantes lo escuchan desde que entran al colegio en todos los actos institucionales solemnes, simbólicos y oficiales; lo aprenden a recitar antes de conocer la mayoría de sus palabras y para el momento en el que algunas se lo cuestionan, llevan repitiéndolo años y se encuentra naturalizado y normalizado por la población estudiantil (Morales Forero, 2021).

Feminidad y caridad

El modelo de feminidad del Gimnasio Femenino durante el periodo de rectoría de Trudy Martínez tuvo varios símbolos y discursos a los cuales estaban expuestas las estudiantes. Adicionalmente a los símbolos y dispositivos de control del cuerpo, los discursos respecto a la caridad —anunciados desde el ideal mariano de feminidad—, fueron de vital importancia. Sus prácticas asociadas estaban en ejercicio desde mucho antes de llegar Trudy Martínez al colegio y esto los convertía en tradición dentro de la formación gimnasiana. La relación de las estudiantes con las comunidades cercanas y menos favorecidas era un motor de prácticas pedagógicas que estaban desde la fundación del colegio y se sostienen hasta la actualidad.

Ser mujer en el gimnasio femenino estuvo ligado, desde su fundación, con modelos de feminidad que asumen que esa identidad de género estaba circunscrita a la vida privada: la construcción y manutención del hogar se desarrollan en el íntimo ámbito familiar, bajo el refugio de las paredes del hogar-nido. Fuera del espacio privado, sin embargo, el modelo de feminidad tenía una correspondencia fuertemente arraigada a las labores de cuidado naturales del ambiente doméstico, que es el caso del trabajo social comprendido desde la caridad cristiana. Las estudiantes del Gimnasio Femenino eran niñas y mujeres jóvenes de la élite bogotana; la fe católica las compelia a la caridad como principio de acción y vivencia de la religión y la institución se adhería a estos principios propiciando los espacios en donde esta relación con las comunidades «pobres» era posible.

Desde principios del mes, empezábamos a ahorrar los centavos que nos daban para dulces y fuimos buscando los vestiditos, zapatos y juguetes viejos que teníamos; juguetes,

vestidos y zapatos que constituyen los tesoros de los infelices niñitos cuyos padres ganan apenas lo necesario para tener diariamente un duro mendrugo de pan y un mísero plato de mazamorra con qué alimentar a su generalmente numerosa familia (Gimnasio Femenino, 1978).

Para 1991 y durante el periodo en el que Trudy Martínez fue rectora de la institución, la caridad cristiana hacía parte del modelo de feminidad y de los discursos de género que nutrían las prácticas pedagógicas; junto con la responsabilidad laboral, familiar y el rol de madre, la responsabilidad social siempre estuvo visible como pilar de la educación de género del Gimnasio Femenino y como función natural de las mujeres asociada a la maternidad (Martínez de Ruiz, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020). Estas concepciones sobre la diferencia sexual estaban cimentadas —en palabras de Trudy Martínez— sobre el dimorfismo neurológico como discurso científico garante del desarrollo diferenciado, al igual que sobre la tradición de la educación de un solo sexo como predecesora de la educación mixta. Según la exrectora, la educación de un solo sexo era más tradicional —y presuntamente mejor justamente por ello—, que la educación mixta. Esta última había sido producto de un *boom de internacionalización* de la educación de Estados Unidos y Europa. En esta dirección y en palabras de Trudy Martínez de Ruiz, el Gimnasio Femenino toma distancia de la educación pública, pues es de su paralelo europeo y estadounidense donde se origina la educación mixta. Se adhiere a presupuestos de la élite en una compleja relación de conciencia de clase que implica que la educación privada debería ser distinta a la pública condicionando así el símil entre la educación privada y la educación de mujeres. Así, los discursos de la medicina y la tradición construían un andamiaje conceptual para legitimar la educación exclusiva de mujeres del Gimnasio Femenino y también para legitimar el modelo de feminidad imperante en la época durante el periodo de rectoría de Trudy Martínez. (Martínez de Ruiz, 2020).

Tradición endogámica: cuerpo y privilegio

La tradición es un concepto que merece un tratamiento un poco más profundo dentro del gimnasio femenino. Desde su fundación y constitución como una institución de educación de mujeres de élite, la tradición empezó a ser un componente que permeaba la cultura institucional. Estaba presente en sus declaraciones misionales desde la primera conversación al respecto de fundar un colegio que conservara las «tradiciones familiares» de las niñas (Gimnasio Femenino, 1978). El hogar y la familia como principal institución social no era el único entorno donde la tradición aparecía como repertorio discursivo, la «tradición cristiana» era también un objetivo de formación del Gimnasio Femenino desde su fundación, concomitante con el modelo de feminidad imperante en el momento (Gimnasio Femenino, 1978). Las familias y los apellidos también fueron otra manera en la que la tradición hizo parte del Gimnasio Femenino desde su fundación. Partiendo de su primera junta directiva y quienes la ocuparon en términos de posición dentro de los círculos económicos de la ciudad, fueron sus hijas e hijas de sus amigos quienes iniciaron sus estudios como el primer grupo de estudiantes. En adelante, las mujeres egresadas matriculaban a sus hijas en el Gimnasio Femenino, y ellas a las suyas, y las familias enteras elegían al colegio como institución educativa de tradición. Tanto así, que un síntoma de tiempos de crisis escolar fue cuando en el momento en el que Trudy Martínez asumió la rectoría, las exalumnas no matriculaban a sus hijas en el colegio y este fue uno de los catalizadores de las reformas que caracterizaron su periodo de rectoría (Martínez de Ruiz, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020).

Este indicador de crisis tiene como marco la ausencia de garantías que el Gimnasio Femenino tuvo en este momento de su historia para seguir reproduciendo los valores de élite, y en este sentido, dejó de ser escogido por las egresadas para continuar con la tradición y reproducción del poder y el privilegio a través de la educación de sus hijas. En esta concepción, la educación de élite del Gimnasio Femenino dejó de representar una reproducción de las jerarquías

sociales en este punto de su historia, esto es: dejó de ser visto como una promesa de valor para una porción importante de las familias que podían escogerlo como espacio de formación para sus hijas. Esta promesa de valor tiene que ver con la competitividad académica —como será elaborado en el capítulo posterior—, en términos de que las élites tienen asegurada por su posición de privilegio la educación superior de alta calidad (Brunner, 2012), al ver esta promesa de valor en crisis, las egresadas decidieron optar por otros espacios de educación de élite para sus hijas. Siguiendo a Brunner, las élites tienen garantizada la educación de calidad (que se ha convertido casi en sinónima de la educación de élite), por “...el reclutamiento altamente selectivo de estudiantes que ellas realizan [las instituciones] y por las redes socioculturales y de poder e influencia dentro de las cuales se desenvuelven.” (2012, pág. 122).

La tradición, entonces, configura un valor institucional que está en el centro del Gimnasio Femenino, permea sus prácticas pedagógicas, contribuye a moldear un modelo de feminidad asociado a aquello que han sido siempre las mujeres del Gimnasio Femenino: madres, esposas y mujeres caritativas. Esta importancia de la tradición está sujeta a la promesa de valor institucional: el Gimnasio Femenino debe poder mantener prácticas y discursos que legitimen su historia pues esto es aún esperado de muchas familias que eligen al colegio para ser el centro de educación y formación de sus hijas por más de una generación. En esta dirección, el componente tradicional de las prácticas y discursos tiene un lugar importante y posiciona agendas dentro del colegio. La tradición está asociada a lo que el Gimnasio Femenino considera buenas prácticas pedagógicas en la formación de mujeres de élite, pues desde su fundación por una porción de hombres renombrados de la sociedad adquirió visibilidad local y nacional. En este sentido, la tradición responde a garantizar que el Gimnasio Femenino mantenga un nivel de excelencia sostenido desde su fundación pasando por todas sus rectoras y hasta la actualidad. A contra pelo, sin embargo, la tradición también implica modelos de feminidad estáticos, sostenidos en el tiempo y con elementos presentes hasta la

actualidad. Si los discursos acerca de la tradición construyen la feminidad de las estudiantes del Gimnasio Femenino y muchos de ellos eran vigentes para el momento en el que Trudy Martínez asume la dirección del colegio, se esperaba entonces que en muchos sentidos las mujeres del Gimnasio Femenino de 1991 en adelante fueran un poco como las gimnasianas de antes. Tanto así, que actualmente los anuarios o caperucitas tienen una página dedicada a las hijas de exalumnas, y a las exalumnas que trabajan en el colegio. Esta forma de visibilizar la tradición le otorga un lugar de exposición especial a las mujeres que la encarnan y contribuye a construir una imagen institucional en donde es deseable y alabado ser parte de la élite que se vuelve sobre sí misma, que se reproduce de manera simbólica a través de una endogamia que garantiza —al menos en cierta medida—, que aquello que es el Gimnasio Femenino desde su fundación sigue presente en el Gimnasio Femenino de cualquier presente histórico específico. Esto es válido para la totalidad de caperucitas revisadas (1992, 1994, 2007, 2014, 2016, 2017).

Esta práctica de reconocimiento orientada a instaurar la tradición como un valor institucional es particularmente visible en la caperucita del año académico 2006-2007 que conmemora los 80 años del Gimnasio Femenino. Si bien en todos los libros de años anteriores estuvo presente, en este libro es particularmente visible por ser una edición conmemorativa. La caperucita recibe al lector con una sección denominada «Celebración 80 años – Oro, Plata y Bronce» en donde son reconocidas las familias de mujeres que han hecho parte del Gimnasio Femenino por más de una generación. En estas páginas figuran fotos de mujeres de dos y hasta 3 generaciones al lado de una lista con sus nombres y llama la atención de manera particular la jerarquización representada por los 3 metales que ordenan las distinciones en función de cuáles son las familias con más generaciones enviando a sus hijas al colegio (Gimnasio Femenino, 2007).

Esta visibilización de la tradición encarnada no sólo existe en el régimen pictórico de los libros de cierre de año, es también una serie de prácticas parte del currículo oculto que visibiliza en la cotidianidad escolar y en mayor medida a las estudiantes depositarias de este valor

institucional y que construye un sistema de privilegios dentro del colegio. Encarnar la tradición siendo la más joven de una generación de mujeres formadas en el Gimnasio Femenino significa contar con una red de conexiones familiares producto también de esta tradición: las mamás exalumnas se conocen entre sí y tienen lazos contruidos desde su época escolar, y así para las abuelas exalumnas también. Estas conexiones y lazos previamente contruidos pueden significar en ocasiones la gestión de privilegios comunitarios como auxilios económicos, los cuales no funcionan de la misma manera —y no son avalados institucionalmente—, para estudiantes que no encarnen la tradición de la misma forma, es decir, que no sean el último eslabón en una cadena de mujeres formadas en el Gimnasio Femenino.

Ejemplo de esto es que en el año 2009 hubo una colecta de dinero con el fin de brindar un auxilio económico a una familia que no podía seguir costearo el colegio para su hija, esta colecta fue desprovista de apoyo por la institución y no pudo llevarse a cabo por lo que la estudiante tuvo que retirarse del Gimnasio Femenino. Al año siguiente, la misma situación ocurrió con una familia de tradición cuya estudiante era hija de exalumnas y en esta ocasión la colecta de fondos se realizó sin ninguna interferencia institucional y con el apoyo explícito del colegio (Ramírez A. C., 2020).

Esta situación es susceptible de ser analizada desde varias miradas distintas, importantes para la investigación. En primer lugar, visibiliza un contraste importante en relación con la homogeneidad de la élite dentro del Gimnasio Femenino. En el momento de su fundación, la categoría de élite era mucho más estática mientras que esta situación visibiliza unas fracciones de clase más claras (Bourdieu, 1998). Para el corte cronológico que interesó a esta investigación, la categoría de élite es mucho menos estática y monolítica, figurando dentro de ella fracciones de clase y prácticas de enclasamiento, reenclasamiento y resistencia al desclasamiento. (Bourdieu, 1998).

Este relato permite aproximarnos a una categoría de élite en donde los procesos de desclasamiento son regulados dentro del campo social y las prácticas de reenclasamiento son administradas en virtud del habitus de las agentes en cuestión. Los criterios de regulación del habitus y de legitimación de los capitales no fueron parte de la indagación de esta investigación, sin embargo, las entrevistas sí fueron concluyentes en relación con una categoría de élite heterogénea y con fracciones de clase.

Esta heterogeneidad dentro de la categoría de élite y el habitus de clase, hace presencia desde el comienzo del corte cronológico de esta investigación: el año 1991. En este año el Gimnasio Femenino recibe a una rectora nueva que llega a imprimirle un rumbo distinto a un colegio en crisis por falta de estudiantes. En este panorama, la reproducción de la categoría de élite se ve en peligro, pues el sistema de enseñanza es el medio principal para garantizar la acumulación de capitales de manera transgeneracional.

Es por esto por lo que la administración y legitimación del habitus de clase debe entrar en negociación con la pervivencia de la institución garante de la reproducción de la élite, y en este sentido, las fracciones de clase empiezan a ser visibles. Esto se da en el marco de un proceso en el que el Gimnasio Femenino sufre grandes modificaciones para aumentar su competitividad en el mercado educativo, es decir, para poder seguir siendo una oferta de campo social y reproducción de habitus de clase para la élite bogotana.

En segundo lugar, esta es una muestra del sistema de privilegios que encarnan los cuerpos en donde la tradición y la élite son producto de esta. En términos de construcción de modelos de feminidad, plantea un panorama complejo en relación con la legitimidad de las estudiantes para habitar el Gimnasio Femenino como espacio de educación de mujeres de élite, o de otro modo, establece unas jerarquías dentro de la élite que hacen que el Gimnasio Femenino disponga recursos para garantizar la continuidad de la formación de unas estudiantes por sobre otras.

Este sistema de jerarquías dentro de la élite visibiliza las condiciones de movilidad patrocinada (*sponsored mobility*) y movilidad disputada (*contest mobility*) (Brunner, 2012). Siguiendo a Brunner, esto significa que a pesar de que el Gimnasio Femenino alimenta procesos de circulación de la élite en términos de filtros meritocráticos para reclutar nuevas estudiantes (movilidad disputada), dentro de la experiencia escolar, quienes gozan en casos como este de privilegios para continuar habitando el lugar de élite son las herederas de estos valores sociales (movilidad patrocinada), y es por estas estudiantes por quienes el colegio está dispuesto a movilizar recursos en términos de necesidad.

Los pormenores de las decisiones institucionales muchas veces no son conocidos por las estudiantes, de manera que las razones para este trato diferencial pueden ser mucho más complejas y la situación con más matices que los presentados aquí, sin embargo, que este episodio sea recordado por una egresada con esta claridad, implica un tratamiento de la información que podría haberse beneficiado de un enfoque pedagógico precisamente para construir una lectura de las estudiantes distinta. Habiendo dicho esto, este episodio podría evidenciar de qué manera las conexiones asociadas a la tradición en la élite podrían configurar beneficios tan centrales para el proceso educativo dentro del Gimnasio Femenino, como las posibilidades de hacer o no parte de la institución. El flujo de la información desprovisto de reflexiones pedagógicas construye muchas veces este tipo de narrativas en todas las personas pertenecientes a una comunidad educativa, más aún en la población escolar en donde los afectos son un tamiz a través del cual se leen las decisiones institucionales. En este sentido, resulta emocionalmente relevante para las estudiantes cuando ven que el trato diferenciado institucional sobre sus compañeras resulta en la pertenencia de unas y la exclusión de otras al Gimnasio.

En términos de modelos de feminidad, el mensaje institucional es que la tradición tenía un peso tan importante sobre las estudiantes, que les otorgaba beneficios sin atención a la democracia,

al mérito y al trato igualitario de parte de ellas. Este es un elemento complejo de los modelos de feminidad del Gimnasio Femenino que durante la rectoría de Trudy Martínez recuerdan las exalumnas. Nada hay sobre la tradición en términos de trato diferenciado que sea democrático; es decir, más allá de si era una política institucional o no, que las estudiantes hijas de exalumnas y cuyas familias estaban tradicionalmente vinculadas al colegio fueran beneficiadas de maneras que a sus compañeras cuyas familias no pertenecían a la tradición, implica una estratificación de la identidad dentro de la élite y una dimensión inalcanzable de privilegio de unas compañeras por sobre otras. Esta dimensión de élite dentro de la élite nos permite transitar hacia la clase como elemento presente y constituyente de las prácticas pedagógicas del Gimnasio Femenino desde su fundación, y por consiguiente, estructurante de los modelos de feminidad a los cuales estuvieron expuestas sus estudiantes a partir de 1991 y en muchos casos desde antes.

El Gimnasio Femenino se constituyó desde su fundación como una institución de educación de élite para mujeres de Bogotá. Esta dimensión de élite fue enmarcada dentro de un lugar de clase asociado a los apellidos bogotanos relacionados con los medios de comunicación, industrias importantes del país y autoridades pedagógicas reconocidas a nivel nacional; cuenta de esto son las personas que conformaron su primera junta directiva, como lo mencioné en la introducción. Un primer elemento de la dimensión de élite del Gimnasio Femenino está asociada al capital económico. Esto se ve reflejado en los costos de la institución de manera principal, pero también —y en lo absoluto despreciables— en los costos asociados a la manutención de los referentes de identidad y cultura que conllevan las élites. El repertorio simbólico asociado a este marcador de clase exige unas inversiones tangibles que atraviesan todos los insumos necesarios para construir experiencias comunes en el marco de la vida social: viajes, ropa, entretenimiento, tecnología, etc.

Otro marcador indivisible del de clase es el de raza. Una de las primeras categorías del orden colonial moderno fue la de raza; asociada al color de piel, pero existente de manera posterior, enmarcó la población del mundo en una categoría impuesta originalmente sobre la población indígena de los territorios descubiertos, y posteriormente al resto del planeta (Quijano, 2014). Importante recordar cómo Quijano que mucha de la población que sería racializada de manera posterior al descubrimiento de América ya existía y tenía contacto con Europa, sin embargo, es a partir de la categoría de «indio» que surgen las que posteriormente se impondrían al resto de poblaciones no europeas. Como señalé en la introducción, esta maleabilidad de la categoría desde su génesis contribuye a pensar la dimensión racial blanca en su componente relacional y a desmarcarla de la categoría europea; pues aunque pocas han sido las estudiantes del Gimnasio Femenino que no hayan sido colombianas y hayan hecho todo el recorrido escolar de 14 años, todas si compartieron y comparten el marcador de élite como combinación de raza y clase; es decir, son leídas socialmente como blancas sin necesariamente ser caucásicas o europeas. La categoría de raza fue construida por los conquistadores blancos europeos para establecer una separación de la población; fue el primer ordenador social orientado —en principio—, a separar el sistema de producción en razas trabajadoras y razas dominantes (Quijano, 2014). En este sentido, una primera concepción de élite en los territorios afectados por el proceso de descubrimiento, conquista y colonia, es necesariamente blanca: la élite se configuró como una clase, la clase como una distinción de colores de piel orientada a separar a las personas trabajadoras de aquellas que controlaban los medios de producción. “Este tipo de pensamiento estableció una relación directa entre la apariencia física, el porte, la belleza y la morfología de un hombre o de una mujer determinados y su virtud, honor y buenas costumbres.” (Vigoya, 2013).

La raza y la clase quedaron estrechamente ligadas de esta manera, siendo naturalizada la apariencia directa mencionada por Vigoya entre la clase y la raza; construida así la *blanquitud*

de la élite y configurando la relación entre élite-clase y élite-raza. La razón de esta asociación con la *blanquitud* radica en el sistema de razas colonial, y es reforzado ampliamente por los ideales burgueses de la modernidad; estos apuntalaron unas aspiraciones sociales relacionadas con el enriquecimiento, la moderación, una locución verbal y comportamiento específicos y un sentido de nacionalismo asociados al color de piel (Vigoya, 2013). El blanqueamiento de la concepción de feminidad de élite atraviesa entonces unas formas de autorrepresentación de los cuerpos asociadas a unos valores deseables en las mujeres del Gimnasio Femenino.

En las memorias de una exalumna del periodo de rectoría de Trudy Martínez, la mayoría de las estudiantes del colegio tenían el pelo liso, las pocas que tenían el pelo ondulado lo alisaban constantemente; esto era visible en los eventos institucionales y sociales dentro del colegio (Ramírez A. C., 2020). Una exalumna de la promoción 2016 que hizo todo el recorrido escolar dentro del Gimnasio Femenino, ingresando en el curso Pre-Montessori (prekínder) y cursando 14 años en la institución, recuerda que académicamente, este era el estereotipo de belleza que ocupaba los puestos de reconocimiento en la comunidad de aprendizaje y también los lugares de representación, el físico de las candidatas a los cargos del gobierno escolar se discutía como una característica deseable para ocupar el rol al cual se postulaban; el reconocimiento a estas estudiantes también se evidenciaba en las prácticas de aula en donde eran más reconocidas por el cuerpo docente (Ramírez A. C., 2020). Estas condiciones de visibilización y reconocimiento configuraban un lugar de privilegio dentro de la comunidad educativa: como estas estudiantes eran los modelos por seguir dentro del colegio, no se cuestionaba nada sobre ellas. Esta realidad construyó unas relaciones asimétricas y en ocasiones violencias simbólicas entre las estudiantes en las cuales el colegio no intervino (Ramírez A. C., 2020). Estas experiencias corresponden a un periodo del Gimnasio Femenino del 2002 al 2014 durante el cual Trudy Martínez de Ruiz fue rectora.

Este modelo de feminidad —como resulta previsible— al ser patrocinado dentro de las prácticas institucionales, permeaba las relaciones interpersonales y era internalizado y naturalizado por las estudiantes. Enmarcaba sus relaciones intersubjetivas condicionando la identidad a la apariencia y la caracterización de la persona a un detenimiento en el físico. Esta dimensión de los modelos de feminidad física que permean las relaciones intersubjetivas está presente copiosamente en las caperucitas de los años 1992 y 1994¹⁶, y de manera menos repetitiva en el resto de las caperucitas, en secciones cuyo contenido rodea la imagen que tienen de una estudiante sus compañeras y cómo se refieren al respecto (2007, 2012, 2014, 2016, 2017).

En las dos caperucitas resaltadas hay un total de 10 menciones asociadas a la raza y la blanquitud, 4 al cuerpo y 3 a la concepción de feminidad. Frases como “...es una importación directa de Argentina. Su singular acento hizo que siempre fuera elegida para leer en clase” o “Una tarde soleada del mes de julio (...) apareció ante nosotros una lechuga verde hasta en sus ojos...” presentan la internalización y naturalización a la que me refiero, caracterizando modelos de feminidad desde la apariencia en relación con la nacionalidad y visibilizando estándares de pelo, color de ojos, altura, acento y volumen de voz que son presentados como referentes para la comunidad estudiantil. Al respecto es importante resaltar que estas menciones únicamente hacen referencia a las páginas que de manera individual se dedican a cada estudiante, considerando que el libro es más extenso y cuenta con diversos artículos escritos por personas de la comunidad alrededor de temas del colegio, donde estas referencias se multiplican en número.

¹⁶ Ver anexo F

Caracterizaciones de las estudiantes como importaciones directas de sus países de origen, recalcando su acento como elemento que les permitía participar en clase de manera constante (Gimnasio Femenino, 1992), confirman la asociación mencionada anteriormente entre modelos de feminidad y espacios de participación y visibilización académica. En la misma dirección, se encuentran caracterizaciones de estudiantes que jamás pasaron desapercibidas por su estatura, inigualable flacura y su sonrisa; seguidas del elogio de su participación en equipos deportivos, la selección de barras, desfile, espectáculo de muñecas, etc. Semánticamente queda establecida la relación entre el cuerpo y las actividades de reconocimiento de mayor visibilización y que otorgan mayor prestigio entre las gimnasianas, visibilizando la relación entre modelos de feminidad corporal y lugares de participación y reconocimiento dentro y fuera del aula. Esto se debe a que estos espacios de participación estudiantil tenían un amplio reconocimiento dentro de la comunidad educativa. Los equipos deportivos y sus triunfos eran reconocidos en las izadas de bandera, la selección de barras también era reconocida en frente de toda la comunidad y su capitanía era disputada y esperada por todas las estudiantes que hacían parte del equipo; el espectáculo de muñecas es un evento que tradicionalmente ocurre en el día de la familia. Este evento se celebra una vez al año y las estudiantes del penúltimo grado son las encargadas de construir desde el guion, una obra de teatro con el título de *Show de Muñecas*. De manera que estos modelos de feminidad asociados a estereotipos de apariencia estaban presentes en espacios de representación de cara a la comunidad escolar, pero también a las familias y personas invitadas a los eventos escolares. Así mismo, las estudiantes que los encarnaban eran reconocidas y de allí la relación semántica entre un modelo de feminidad asociado a la apariencia y el reconocimiento dentro y fuera del colegio. Este modelo de feminidad adquiere entonces un acervo más completo: el porte, la belleza, la locución y el comportamiento eran un interés importante en la formación de las estudiantes del Gimnasio Femenino por ser asociados a un modelo de feminidad específico. Las descripciones

que de las estudiantes hacían sus compañeras, los recuerdos de las exalumnas acerca de los modos de llevar el cabello y el valor del bronceado; al igual que los espacios de reconocimiento construían modelos de ser mujer asociados a la apariencia, en donde el fenotipo racializado blanco, de cabello rubio y ojos claros era deseado por las estudiantes y reconocido por la institución en espacios con público parte de la comunidad escolar al igual que proveniente de fuera.

Teniendo estos procesos históricos y culturales en cuenta y considerando el estatus del Gimnasio Femenino como un colegio de educación de mujeres de élite, la diversidad racial puede ser directamente cuestionada siguiendo los argumentos expuestos: el Gimnasio Femenino fue desde su fundación y por muchos años una institución de mujeres de élite blancas. Este marcador racial no atravesaba únicamente a las estudiantes, sino al cuerpo docente también. La homogenización racial era tal, que muchas estudiantes recuerdan con nombre propio a sus compañeras que encarnaban algún diferenciador en esta dirección (Suescún Pérez, 2020; Escobar, 2020; Orejarena G. , 2020). Es decir, “la niña negrita de la promoción era...”, o “...la única morena que recuerdo se llamaba...”. Es importante puntualizar la diferencia entre un espacio racialmente no diverso y un espacio blanco como el Gimnasio Femenino. En muchas ocasiones el Gimnasio Femenino tuvo estudiantes de otros países, con fenotipos variados, en muchas ocasiones asociados al lugar de origen, pero casi siempre fueron mujeres blancas a pesar de que sus rasgos físicos manifestaran una procedencia distinta. Estudiantes españolas, argentinas, venezolanas, inglesas, estadounidenses, etc., hicieron y hacen parte del Gimnasio Femenino; sin embargo, este panorama de diversidad de lugar de origen no puede ser equiparado con diversidad racial, puesto que las estudiantes del Gimnasio Femenino encarnan los privilegios asociados a ser leídas como blancas independientemente del país de donde provengan o sus rasgos particulares. Adicionalmente, y retomando la dimensión reproductiva y endogámica de las élites mencionada anteriormente,

estas estudiantes encarnaban los valores del privilegio y por lo tanto entraban a formar parte de la élite del gimnasio femenino desde este lugar. Vale la pena aclarar que el Gimnasio Femenino no tiene ni ha tenido ninguna práctica de discriminación racial; es más bien que hace parte del sistema estructural de racialización social que impera en la sociedad bogotana y colombiana, que condiciona la existencia de una élite blanca o blanca-mestiza leída como blanca. Esto hace referencia a la dimensión política de la categoría de raza, es decir, no es un color, sino un ordenador social: las personas que hacen parte de la élite pueden no ser blancas estrictamente hablando, pero ser leídas como tal; esto significa, ocupar espacios sociales asociados a una mayoría blanca y encarnar los mismos privilegios.

El Gimnasio Femenino de la última década del siglo pasado y la primera del actual fue un colegio con un modelo de feminidad con muchos elementos, algunos de los cuales he mencionado en este capítulo. La maternidad, la feminidad producto de valores religiosos, las labores de cuidado en relación con la caridad y el trabajo social, los estereotipos físicos asociados a la raza y la clase y la tradición concomitante con una élite endogámica proporcionaron un panorama discursivo que le daba forma a los cuerpos e identidades del Gimnasio Femenino a partir de 1991, probablemente antes, y después también. Este modelo de feminidad estaba arraigado fuertemente en la tradición como valor central institucional que permea su pasado y presente y lo enmarca en una institución de educación de mujeres de élite. El Gimnasio Femenino de la última década del pasado y la primera del actual fue también una institución de cara al nuevo milenio, a la nueva constitución del país y la nueva ley de educación que de ella resultó. A la par que el modelo de feminidad centrado en la maternidad pervivía en sus aulas, la institución se transformaba de cara a la globalización, la economía y la educación para el sistema de mercado, este es el Gimnasio Femenino en el que hablaré en el siguiente capítulo.

El Gimnasio Femenino y la Globalización

El año 1991 vio para Colombia una nueva constitución y posteriormente, en el año 1994 surgió una Ley General de Educación producto de la primera. La educación se transformó sustancialmente viéndose volcada a la economía del mercado consecuencia de políticas mundiales en relación con la globalización como fenómeno que produjo discursos dirigidos a modificar muchos entornos de la vida social (Ferro Maldonado, Prieto, & Quijano Wilches, 2007). Estos discursos, sin embargo, se instalan en una tradición más larga de la historia de la educación en Colombia, sobre la cual vale la pena volver someramente para instalar el presente histórico de esta investigación en la historia de la educación nacional.

Desde tan temprano como la década de los 40 del siglo XX, los discursos alrededor de la educación en el país empiezan a enfocarse sobre la educación primaria en relación con su necesidad de gratuidad y obligatoriedad (Martínez Boom, Noguera, & Castro, 1994). Este viraje discursivo estuvo enmarcado por las instituciones de cooperación internacional y los encuentros regionales amparados por estas. El Seminario Regional de Educación patrocinado por la OEA y la UNESCO —realizado en Caracas en 1948—, inició estas reflexiones en relación con los puntos de la educación primaria mencionados anteriormente.

Posteriormente, el año 1956 fue importante para la historia de la educación en Colombia. Durante este año se llevaron a cabo cuatro reuniones internacionales y la primera iniciativa multinacional de educación para América Latina, producto a su vez de la Conferencia Regional y de la II Reunión de ministros de educación (Martínez Boom, Noguera, & Castro, 1994). En Colombia el informe del sacerdote francés Luis-Joseph Lebret —terminado en 1956 y publicado dos años después—, presenta al país los resultados de la Misión Economía y Humanismo; un

diagnóstico importante en términos de economía y desarrollo¹⁷. Durante el mismo año se creó la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional y dentro de esta se elaboró el primer Plan Quinquenal de Educación. Este proyecto fue pionero en América Latina en términos del paradigma de la planeación en la educación.

Estos virajes discursivos, apalancados en programas, comisiones, encuentros internacionales y planes educativos, evidencian según Martínez Boom y otros, una aproximación distinta, la identificación de un problema: la educación primaria en América Latina debe estar disponible para la totalidad de la población (Martínez Boom, Noguera, & Castro, 1994). Lo que de novedoso tiene este periodo para la aproximación a la educación —cuya preocupación alrededor de su universalización estaba presente en las naciones desde muchísimo antes—, es que deja de ser un problema de tratamiento nacional circunscrito a la particularización de los países de su tratamiento, aproximación y medidas para su solución. En este momento histórico, pasa a ser un problema internacional, en donde discursos unificados acerca de su tratamiento entran en rigor superando así las fronteras nacionales y construyendo tratamientos —a la par que identidades—, internacionales y regionales.

Otras experiencias importantes para el país fueron precursoras en algunos casos, o paralelas a esta preocupación por la educación de manera internacional, e informan la historia de Colombia en relación con la educación primaria, que fue precedida por la categoría de educación fundamental entendida como un cúmulo de conocimientos básicos no especializados, necesarios para que las personas pudieran hacer parte funcional de la sociedad. La educación por radio fue importante para el país y alcanzó renombre internacional como ejemplo de éxito de un programa de educación no formal. Es este el caso de Acción Cultural Popular que en

¹⁷ Para una aproximación más completa a la Misión Economía y Desarrollo y el informe Le Bret, revisar *El trabajo de la Misión de Economía y Humanismo en Colombia 1954 – 1958*, Gómez Delgado, 2015.

1947 inauguró una etapa de la historia nacional en donde los medios de comunicación fueron instrumentos educativos. Es más recordada por el nombre de la emisora a través de la cual impartía sus programas de educación: Radio Sutatenza. Para 1976 estas escuelas radiofónicas tenían 17,615 puntos de operación con 62,365 estudiantes matriculados.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) fue otra de las iniciativas de importancia irreductible para la educación del país. Fue fundado en 1957 y está orientado desde su fundación a la educación técnica con miras a la inserción en el sistema productivo. Estos objetivos están enmarcados en la necesidad que desde entonces los discursos del desarrollo instalaron alrededor de la necesidad de una mano de obra calificada, con procesos de formación estandarizados y tecnificados. En este sentido, el SENA contó con apoyo y estímulos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en varios de sus programas de formación.

Este panorama nacional nos instala en un par de décadas —40s y 50s—, en donde la educación en el país tiene experiencias de alcance considerable que, si bien se encuentran al margen de la escuela primaria, van a ser espacios en donde se van a cristalizar los discursos que sobre la educación manejan las agendas e instituciones internacionales. La planeación, tecnificación e instrumentalización de la educación serán los elementos más relevantes de Radio Sutatenza y el SENA que en sus respectivos programas encuentran ejemplos de éxito de este panorama educativo. Esto será de vital importancia para universalizar este cambio de paradigma educativo y apalancar su universalización en la escuela primaria y el resto de la educación del país en las siguientes décadas del siglo XX.

La llegada a la escuela de estas prácticas de tecnificación, planeación e instrumentalización de la enseñanza caracterizadas por minuciosos procedimientos de diseño y programación de la experiencia educativa se da en la siguiente década, en el marco de la tercera Misión

Pedagógica Alemana. Esta hizo parte del Segundo Convenio Adicional entre el gobierno alemán y el colombiano que fue firmado en 1968. La labor de la Misión estuvo enmarcada en tres actividades principales: la elaboración de guías para el desarrollo de planes de estudio, la elaboración de material didáctico para auxiliar al maestro y la capacitación del maestro en el uso y elaboración de las guías y los materiales (Martínez Boom, Noguera, & Castro, 1994). El Segundo Convenio Adicional y la Misión Pedagógica Alemana hicieron parte del ya mencionado Plan Quinquenal de Educación que desde la década anterior estaba trazando horizontes para la educación en el país. En el marco del plan, se expidieron los decretos 1710 y 1965. El primero fija los objetivos de educación primaria y el segundo establece nuevos planes de estudio. En estos dos decretos se estandarizan los 5 grados de educación para la primera y se mencionan las *técnicas del aprendizaje* como elemento central de modificación del aprendizaje, desplazando la pedagogía como marco epistemológico e instalando la psicología y las ciencias de la educación (Martínez Boom, Noguera, & Castro, 1994).

Estas políticas, programas y encuentros —nacionales e internacionales—, produjeron un panorama discursivo alrededor de los mercados de servicios en donde la educación entró a formar parte de una relación de cambio enmarcada en el sistema económico nacional e internacional, es decir, la educación pasó de ser concebida como un derecho a ser un servicio. Esto implicó el progresivo establecimiento de una relación contractual entre las instituciones prestadoras del servicio y los clientes, siendo los colegios la entidad prestadora del servicio educativo y las familias las clientas. La educación se convirtió también en un indicador de competitividad de los estados-nación y se comenzó a medir y cuantificar entre ellos —los estados—, al igual que dentro de los mismos. Los indicadores de competitividad son los resultados en las pruebas estandarizadas, que sirven para posicionar y comparar las instituciones a nivel local, nacional e internacional. Las pruebas estandarizadas surgieron como instrumento de medición y comparación del servicio educativo, generando sistemas de uso de

resultados y análisis de la información orientados a comparar las instituciones entre ellas a nivel local, nacional e internacional (Ferro Maldonado, Prieto, & Quijano Wilches, 2007). Los indicadores de calidad educativa producto de estas pruebas estandarizadas empezaron a ser usados de un sinnúmero de maneras todas con los discursos de la educación como espacio de competencia detrás: desde promesas de valor de instituciones particulares asociadas a indicadores, hasta estudios estadísticos usados en la construcción de políticas públicas, la educación dentro de la lógica de mercado transformó su naturaleza en Colombia a partir del primer quinquenio de la última década del siglo XX. Este panorama construye un entorno de competencia que se moldea desde las políticas públicas educativas, pasando por los horizontes institucionales particulares hasta las prácticas de aula específicas (Ferro Maldonado, Prieto, & Quijano Wilches, 2007).

Para dimensionar mejor de qué manera estos discursos sobre el desarrollo y la globalización influenciaron los modelos de formación de mujeres, o sirvieron de terreno sobre el cual construir modelos alrededor de los cuales las mujeres de élite empezaron a ser educadas, es necesario detenerse antes para examinar de qué manera los feminismos se vieron afectados por estas dinámicas sociales durante las últimas décadas del siglo XX.

La globalización transformó las instituciones, particularmente el estado, en tanto garante de derechos. Desplazó la responsabilidad del estatal y sus medios a instituciones subcontratadas, muchas veces particulares, que empezaron a asumir los roles del estado en la mayoría de los campos de su accionar (Ferro Maldonado, Prieto, & Quijano Wilches, 2007). En esta dirección, el género empezó a surgir en Colombia como una categoría asociada a un terreno complejo de

conocimiento especializado, prestación de servicios y asesoría sobre el *tema de las mujeres* (Álvarez, 2010)¹⁸.

El panorama nacional estaba orientado desde los años 70 del siglo XX por los discursos sobre el desarrollo provenientes de la Organización de Naciones Unidas en relación con la mujer¹⁹, los cuales generaron una destinación importante de recursos nacionales y provenientes de cooperación internacional para tratar *el tema de las mujeres* (Villareal Méndez, 1994). En 1975 tuvo lugar en México la primera conferencia mundial sobre la mujer, la cual inauguró el año y la década internacionales de la mujer para naciones unidas. A esta conferencia mundial le siguieron las de Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). Esta proyección de discursos sobre la mujer y el desarrollo y el género y el desarrollo profundizó la participación de las mujeres en eventos y redes feministas transnacionales al igual que la importancia que el estado les brindó en términos de visibilización y reconocimiento, bajo una perspectiva conveniente a sus intereses y muchas veces problemática.

Adicionalmente a las políticas e incentivos provenientes de Naciones Unidas, en 1981 Bogotá fue sede del primer encuentro feminista latinoamericano y del Caribe con el propósito de que las mujeres feministas latinoamericanas intercambiaran experiencias y opiniones, identificaran problemas, evaluaran prácticas y construyeran proyecciones para la región (Sporta Sternbach, Navarro-Aranguren, Chuchryk , & Álvarez, 1992). Este encuentro tuvo un fuerte componente reflexivo alrededor de la doble militancia y sus implicaciones ético-políticas: las mujeres feministas que hacían parte de partidos políticos y las feministas autónomas discutieron

¹⁸ Para una aproximación crítica a la categoría mujer dentro de los discursos del desarrollo ver Celenis Rodríguez Moreno 2014.

¹⁹ La mayoría de los usos de la categoría en naciones unidas son en singular y producen unas generalizaciones problemáticas del término, para un abordaje crítico en esta dirección, revisar Mohanty, 1988.

intensamente alrededor de si una lucha era más importante que otra. Adicionalmente la compatibilidad de las revoluciones sociales tradicionalmente de izquierda con el feminismo fue tema de discusión, al igual que las profundas tensiones que evidenciaban las actitudes machistas y patriarcales de los hombres dentro de los movimientos revolucionarios. En muchas ocasiones estas agendas desplazaban la agenda feminista por considerarla subsidiaria a la revolucionaria.

Este intenso debate sobre el lugar de la agenda feminista en la sociedad y dentro de otros movimientos —que en ocasiones pueden servirle a la agenda feminista y en otras torpedearla de manera peligrosa—, anunciaba las discusiones que dentro de los feminismos y movimientos de mujeres en Colombia tendrían lugar una década después con motivo de la proliferación de las ONG.

Finalmente, la nueva constitución política de 1991 —influenciada de manera importante por estos discursos—, profundizó este compromiso del estado colombiano —en el papel—, con atender la brecha de género y la situación de las mujeres²⁰. La nueva carta magna tuvo complejos procesos de participación de las mujeres en una proyección de organización colectiva que le apuntó a tener una presencia fuerte en la Asamblea Constituyente y que dio origen a la Red Mujer Constituyente (Villareal Méndez, 1994). Esta red generó copiosos espacios de lobby en los cuales buscó instalar las agendas de los movimientos feministas y puntualmente de las mujeres en la Asamblea Constituyente a través de los hombres miembros de dicha asamblea. Adicionalmente, desde la Red y fuera de ella, las mujeres formaron comisiones y participaron en las mesas de trabajo para dar forma a las reformas

²⁰ Una interesante lectura que complejiza la constitución en su alcance democrático a través de la visibilización de la heterosexualidad obligatoria es la de Curiel, 2011.

constitucionales. Este proceso que inició en 1988 y se extendió hasta 1991, abarcó a mujeres feministas de todo el país.

La necesidad generada por la presión internacional de enfocarse en las mujeres como sujeto vulnerable, al tiempo que hacerlo de una manera que economizara recursos tanto como fuera posible, generó un auge de organizaciones no gubernamentales las cuales fueron instrumentalizadas en muchos sentidos por el estado desde lugares de prestadoras de servicios y saberes expertos (Murdock, 2003). Este panorama no estaba desprovisto de complejidades, pues este tipo de organización permitió a las mujeres muchas veces acceder a anhelados al igual que necesarios recursos para financiar sus proyectos de transformación política, y también generó tensiones respecto a las lealtades con el estado y consecuentemente intensos debates dentro de los movimientos de mujeres en el país (Sporta Sternbach, Navarro-Aranguren, Chuchryk , & Álvarez, 1992). En esta línea, y desde los 80s hasta la actualidad, los recursos han sido fuente de desarticulación del movimiento; por su obtención, pero de manera importante, por no figurar en muchos de ellos una agenda de cooperación y construcción de alianzas programáticas y duraderas en términos de trabajo colectivo (Lamus, 2007). Esta desarticulación causada por la consecución de recursos tiene como corolario la tensión enmarcada en la inserción en el mercado que trae la competencia por su consecución. En otras palabras, que organizaciones feministas compitieran por los recursos del estado, las insertaba en el mercado en la forma de ofertadoras de servicios asociados a los discursos expertos del género, y a competir por la oferta de los recursos. De cara a un estado patriarcal neoliberal, esto ha generado muchas tensiones entre colectivas por la tensiones y reclamos legítimos sobre la compleja necesidad de contar con los recursos estatales para el quehacer político que de muchas maneras se para en contra del estado (Gardonio, 2020).

En este orden de ideas, el estado colombiano instrumentalizó en muchas ocasiones los saberes teóricos del género, extrayéndolos de las mujeres y sus organizaciones a quienes

ofrecían recursos y suprimiendo en ellos el filo crítico feminista en relación con las relaciones de poder y los sistemas de opresiones y privilegios (Murdock, 2003). Esta aproximación, más cercana al género como categoría instrumental a los proyectos de desarrollo, que a los feminismos como convicción política-revolucionaria, va muy de la mano de las transformaciones sociales producto del neoliberalismo que estaba sufriendo el país en todas sus esferas, incluyendo la educación. El factor revolucionario y contestatario de los feminismos fue reducido, al punto de apropiarse el género como término que en muchas ocasiones funcionaba para apaciguar los temores frente a lo que se concebía como una corriente política reaccionaria de mujeres que odiaban a los hombres y querían asumir el control total de la sociedad (Murdock, 2003).

La categoría de género empezó a ser vista como una de las variables que los discursos del desarrollo debían abordar, y en ocasiones inclusive, fue desterritorializada hasta el punto de considerarse adecuada para tratar temas que podían llegar a excluir a las mujeres utilizándola como concepto paraguas bajo el cual caben todos los tipos de identidades marginalizadas susceptibles de ser *beneficiadas* con políticas públicas (Álvarez, 2010). Esta aproximación que vacía al género de su filo crítico-social fue utilizada por los discursos del desarrollo para desconocer la responsabilidad en tramitar las desigualdades que el género denuncia —es decir, para transformar los sistemas sociales estructurales—, tomándolo en su lugar como un problema que saberes especializados sobre mujeres podía resolver.

En este panorama complejo, muchas organizaciones feministas empezaron a adoptar estos lenguajes respecto al género por cuanto su involucramiento con el estado lo exigía; pues su uso estaba amarrado a los recursos que el estado distribuía y que en muchos casos eran vitales para los caminos de transformación política de las organizaciones. Aun cuando las agencias organizacionales comprometidas con el género y los feminismos fueran conscientes de este indeseable giro despolitizador de la categoría y trataran de resistirlo desde sus discursos,

posturas y utilización de recursos; el resultado fue un debilitamiento de las instituciones feministas y una asociación del género con identidades de la mujer útiles a los intereses del estado: la maternidad es un ejemplo de ellas y fue utilizada en discursos estatales para condicionar las agendas de organizaciones de mujeres por parte del gobierno (Murdock, 2003).

En este sentido, esta desviación del feminismo y la utilización de manera problemática de la categoría de género proveyeron condiciones propicias para que las concepciones postfeministas acerca de la brecha de género superada tuvieran en el país un asidero en las políticas y discursos estatales que en todos sus niveles despolitizaron la categoría de género y limaron sistemáticamente el filo revolucionario del feminismo durante las últimas tres décadas del siglo XX. La educación no fue impermeable a estos flujos discursivos alrededor de las desigualdades en torno a la mujer y si consideramos a la educación de élite como el espacio educativo en la cima del privilegio —es decir, que le inhibe de ser consciente de las experiencias de discriminación de otros círculos de la sociedad— (Cataño, 1984), tenemos un panorama dentro del cual la educación de mujeres de élite puede comprometerse con el género pero no con el feminismo, y dentro del cual la brecha de desigualdad que afecta a las mujeres ha sido o es de fácil superación con base en las decisiones individuales y las agencias particulares. Estas formas de educación producen un modelo de feminidad enmarcada en un *ethos* feminista neoliberal en donde las mujeres son formadas como sujetas *libres y liberadas* desde el discurso, pero manteniendo los estándares asimétricos del privilegio dentro del sistema sexo/género (Öchsner & Murray, 2018)

Una variable irreductible de estas complejas transformaciones alrededor de las luchas feministas, los movimientos de mujeres y los discursos alrededor del género que tuvieron lugar en Colombia durante las últimas décadas del siglo XX fueron los discursos sobre el desarrollo. Como he dicho antes, estos no sólo afectaron los feminismos, sino que transformaron el país de manera tal que nutrieron una constitución naciente en el año 1991. La educación como

espacio social, como actividad económica y como indicador de la calidad de vida y desarrollo del país no fue inmune a estas influencias. Estas profundas transformaciones también modificaron la forma en la que la educación era concebida dentro de Colombia y la educación de mujeres de élite tiene su propia historia en este proceso de modernización, tecnificación y desarrollo de la vida social.

En Colombia, la educación privada de élite se adhirió sin dilación a estas reformas en la concepción de la educación. Esto le implicó instalarse en el terreno de lo medible, cuantificable, tecnificable y perfectible, que se traducen en estándares de calidad que se fueron convirtiendo con el tiempo en acreditaciones y credenciales susceptibles de ser acumuladas. Mientras más credenciales que certifiquen su calidad tenga un colegio, más prestigio acumula y más exclusivo se convierte en términos de lo que puede cobrar por prestar el servicio educativo. Es por esto por lo que los colegios de educación de élite se embarcaron en estos caminos de tecnificación, certificación y «modernización» de sus prácticas pedagógicas, procesos administrativos, infraestructura, etc.; todo esto con el fin de garantizar la competitividad y réditos económicos que la vanguardia de la prestación del servicio trae consigo.

Este camino fue uno de los más importantes que emprendió Trudy Martínez cuando asumió la rectoría del colegio en el año 1991. El Gimnasio Femenino de entonces era un colegio calendario A con 63 años de historia y tradición en el país, lo cual le daba unas sólidas bases, pero le otorgaba también unas deficiencias importantes en relación con la apertura al mundo según Trudy Martínez. Las labores de Trudy respondieron a una necesidad de apertura y de instalación del Gimnasio Femenino dentro del mercado de los servicios educativos que empezaba a configurarse alrededor de la competencia. Esta necesidad de apertura se debió a una crisis institucional que venía construyéndose a través de los años, cuyo síntoma crítico fue la reducción progresiva del preescolar en términos de alumnas matriculadas. Al ser el Gimnasio Femenino una institución fuertemente arraigada en la tradición elitista y la concepción

endogámica de ésta, la resistencia de las exalumnas en matricular a sus hijas en el colegio sustentada en una deficiente calidad académica al igual que la ausencia de un programa de bilingüismo estructurado —que sí tenían muchos colegios de élite la época para entonces—, visibilizó una necesidad de transformar el horizonte pedagógico institucional. Un programa de bilingüismo estructurado y una calidad académica comenzaron a ser vistos como ingredientes determinantes en las propuestas de educación de élite —tanto de hombres como de mujeres—, en la línea de lo descrito anteriormente en relación con las transformaciones del panorama educativo nacional a la luz de los discursos sobre el desarrollo. Debido a la creciente tecnificación de la educación y al privilegio de los saberes localizados y específicos, el manejo de una segunda lengua y el rigor académico —que pudiera ser medible en términos de pruebas estandarizadas— garantizaban que un colegio estuviera brindando una educación de calidad. Esto está íntimamente ligado a la concepción de la educación escolar como espacio de apalancamiento para la educación superior, y en este sentido como escenario central en la garantía de una calidad que redunde en un éxito profesional en la vida adulta (Cardona Zuleta & Montoya Giraldo, 2019). A este reto respondió Trudy Martínez de Ruiz de manera importante durante su periodo de rectoría y en esta dirección ubicó sus esfuerzos a la cabeza del Gimnasio Femenino.

Como fue mencionado en el capítulo anterior, el primer reto de Trudy al asumir la rectoría del femenino tuvo que ver con el personal. Uno de los anclajes del Gimnasio Femenino a la tradición tenía que ver con las prácticas pedagógicas y lo que ocurría dentro del aula; en esta dirección, mucho del personal docente era fruto de y reproducía los modelos pedagógicos asociados con el pasado. Estas prácticas pedagógicas y conocimientos desactualizados, perfiles resistentes al cambio y en general la comunión con el plan institucional en mente fueron factores que Trudy debió tener en cuenta en relación con el profesorado cuando asumió el cargo. Esta primera medida en relación con la renovación de la planta docente sirve para

instalar al Gimnasio Femenino en una tensión importante —presente desde entonces y sostenida en el tiempo hasta la actualidad: la tradición como componente irreductible de una institución que se precia de ser una autoridad en su hacer por el tiempo que lleva ejerciéndolo y la necesidad de mantenerse a la vanguardia de los discursos educativos de cara a unas transformaciones globales que privilegian la innovación y la modernización en las prácticas pedagógicas. La posición que tiene la educación privada de élite en el país como la más avanzada e innovadora va de la mano con una concepción de su excelencia y calidad. Al estar la élite en la cima del privilegio social, la educación en la que se forman sus estudiantes debe ser la mejor. Este diferenciador se apalanca en los discursos que alrededor de la educación se producen en el norte global y gozan del privilegio epistémico de ser los que producen paradigmas nuevos cada vez más adaptados a la cambiante sociedad de la comunicación, la globalización y el desarrollo (Kennedy & Power, 2010). Esta necesidad de innovación, su relación con la educación y la economía del mercado, y los modelos de feminidad que plantea serán analizados más adelante y en el último capítulo; sin embargo, en su momento, no fueron vistas en relación con la educación de mujeres de élite de manera particular, sino como parte de los paradigmas nacionales que transformaban la educación, los cuales fueron adheridos por todas las instituciones educativas —en mayor o menor medida—, pues el movimiento nacional educativo en esta dirección marcó la pauta para modelos pedagógicos actualizados lo cual significaba reconocimiento para las instituciones que los adoptaran.

Una institución como el Gimnasio Femenino, que se ha sostenido en el tiempo como un espacio de educación de élite para mujeres, es necesariamente una empresa con un componente tradicional. La tradición del Gimnasio Femenino ya era un valor institucional en el momento en el que Trudy Martínez asume la rectoría. Su relación con la élite como marcador social de privilegio implicó la necesaria preponderancia de este valor tradicional institucional como garantía de que la cultura organizacional que convierte al colegio en un espacio de élite

se mantuviera. Es así como el Gimnasio Femenino se edifica a través de diversas prácticas discursivas como una institución con más de 90 años de historia. Esto le es funcional al colegio por cuanto sus años de ejercicio como institución de educación de élite se perciben como experiencia, y una institución que cumplía 60 años en la educación de mujeres es asimilada como una autoridad en el campo. Este componente de tradición en el Gimnasio Femenino es fácilmente relacionado con su historia y con la continuación de las prácticas exitosas en un momento determinado. Esta equiparación de conceptos —tradición igual a autoridad en el campo de educación de mujeres de élite—, es válida para sectores docentes, familias y administrativos y es aquí cuando la tensión se produce a la luz de los discursos que instalan la educación en un ámbito de competitividad y por lo tanto de constante evaluación y modificación de procesos con miras a la eficiencia. Mantener el componente tradicional de la institución en un proceso de transformación del horizonte institucional fue percibido por muchos actores institucionales como una modificación poco deseable y drástica de la historia del colegio, y este panorama —a todas luces complejo— es el que enfrentó Trudy Martínez en su llegada a la rectoría y cuyo primer espacio de negociación fue la planta docente y los criterios contemplados para su modificación.

Así, el Gimnasio Femenino se presenta como una institución con unas raíces fuertemente ancladas en su historia, a la vez que como un colegio que mira al presente y al futuro para mantenerse a la vanguardia de la educación de mujeres en el país. Esto adquiere un carácter de urgencia cuando consideramos la crisis económica mencionada anteriormente, cuya solución fue contemplada como la modernización de las prácticas pedagógicas y el proyecto educativo de manera radical. Para el caso del Gimnasio Femenino, la educación de mujeres se recubría de otra capa de urgencia por cuanto el lugar de la mujer en el país —amén de los conflictos mencionados anteriormente—, estaba transformando el lugar que en la sociedad tenía la mujer como categoría. Parte de estas transformaciones labraron el terreno para el

modelo de feminidad con rasgos postfeministas que es característico del Gimnasio Femenino en la actualidad. Si bien la rectoría de Trudy Martínez abonó el terreno, las concepciones liberales —no discursivas o teóricas sino visibles en la práctica pedagógica—, empezaron desde entonces a construir al Gimnasio Femenino como la institución actual en donde se brinda a las estudiantes herramientas y capacidades para que puedan tomar las decisiones que las lleven al éxito profesional.

Estos discursos existen simultáneamente en sus procesos de mercadeo, en sus prácticas pedagógicas, en sus programas académicos y en general en el currículo oculto. En este espacio de tensión, Trudy Martínez (ver perfil en anexo C) llega como una rectora que es en primer lugar, exalumna: entiende por experiencia propia la educación del Gimnasio Femenino, fue formada dentro de ella y en este sentido es una garantía de tradición, como valor positivo institucional. Por otro lado, su programa de reformas al Gimnasio Femenino responde a la necesidad del colegio de un “...aire nuevo, una mirada nueva frente a la educación.” (Martínez de Ruiz, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020).

En este panorama se instala la gestión de Trudy Martínez y condiciona también mucha de la recepción a los cambios que lideró en el Gimnasio Femenino, como el del cambio de planta profesoral: el Gimnasio Femenino necesitaba un equipo docente que fuera el vehículo a través del cual las reformas institucionales se materializaran, esta necesidad debía negociarse con el hecho de que muchos de los profesionales de la planta docente del momento eran parte del clima institucional de tradición y habían sido importantes en la administración de Ana Restrepo que duró 40 años —la rectora anterior. Esta no es una decisión menor cuando consideramos el hecho de que los cambios necesarios de cara a la reforma educativa del siglo por venir eran una condición irreductible para seguir manteniendo al Gimnasio Femenino a la vanguardia de la educación para mujeres —un componente central para sostenerse como colegio de mujeres de élite. Estos cambios —que serán ampliados más adelante— englobaron la internacionalización

del currículo, la modificación del calendario académico, la reforma a la planta docente, la transición a un modelo de educación bilingüe en inglés y la inserción del Gimnasio Femenino en asociaciones de colegios de élite de Bogotá.

Si bien las instituciones de educación de élite se caracterizan por un músculo financiero importante, no dejan de ser una empresa, y como toda empresa, entran en crisis cuando hay una disminución sostenida en la demanda del servicio que prestan representada por la reducción de clientes. Este fue el panorama bajo el cual Trudy Martínez entró al Gimnasio Femenino: el colegio se estaba quedando sin estudiantes y el indicador más importante de esta reducción eran las exalumnas quienes no estaban ingresando a sus hijas al colegio. Al ser interpeladas por estas decisiones, ellas comentaron que el nivel académico del Gimnasio Femenino no era suficientemente competitivo en relación con otros colegios de élite (mixtos y de mujeres), que el colegio carecía de un programa de Bilingüismo y que el calendario académico discordante con el utilizado en el norte global y los colegios de élite (de agosto a junio aproximadamente), diferenciaba negativamente a la institución de la competencia. El bilingüismo se convierte aquí en un corolario de la competitividad, central para la concepción de la élite de la formación de mujeres en el panorama nacional enmarcado por las reformas a la educación producto de los discursos en vía de la internacionalización y el desarrollo. Una estudiante del Gimnasio Femenino debía poder competir en la misma arena que otros colegios de élite, es decir, mediante los estándares medibles producto de pruebas estandarizadas dentro de las cuales el inglés era y sigue siendo un diferenciador importante. La élite en la cima del privilegio debía poder relacionarse a nivel internacional con los paradigmas educativos y discursos epistemológicos alrededor de la educación en todos los niveles para poder garantizar una educación de élite concomitante con los estándares de éxito de la sociedad, esto atravesaba y atraviesa necesariamente la lengua del privilegio epistemológico del norte global: el inglés (Moncada Vera & Chacón Corzo, 2018). Es en ella que se construye y legitima la

mayoría del conocimiento que consumen los colegios de educación de élite en términos de horizontes formativos y pedagógicos pues la mayoría de ellos cuentan con programas de bilingüismo en inglés²¹. De manera que un Gimnasio Femenino no bilingüe era un colegio menos competente, y esto para las élites significaba menor acceso a las instituciones de educación superior de élite nacionales e internacionales y al inglés como instrumento de esta accesibilidad.

Retomando la dimensión endogámica de las élites presentada en el capítulo anterior, esta ausencia de la práctica reproductiva —que significa que las exalumnas vinculen a sus hijas al colegio— puso en crisis la posibilidad de transmisión generacional de los valores asociados a la educación específica del Gimnasio Femenino, poniendo en crisis también la confianza institucional y afectando de manera alarmante la reputación del colegio. Esto ocurría por cuanto las mujeres egresadas del Gimnasio Femenino estaban en espacios de poder, seguían habitando los círculos de élite una vez egresaban del colegio, y en este sentido, su decisión de excluir su colegio de las opciones de educación para sus hijas y los argumentos para hacerlo eran discutidos y fluían de voz a voz entre las élites, afectando de manera sostenida en el tiempo la reputación del colegio. Este panorama negativo adquiere mayor visibilidad cuando el Gimnasio Femenino debía competir con colegios que ya habían implementado muchas de las medidas de las que este carecía y que las exalumnas identificaban como diferenciadores para elegir la institución prestadora del servicio educativo para sus hijas. Desde un panorama de los discursos feministas y de género, la ausencia de la práctica reproductiva de los valores de la élite en la formación de mujeres iba de la mano de una devaluación de la promesa que el

²¹ Una de las asociaciones de colegios de élite de la cual hizo parte el Gimnasio Femenino —que será abordada más adelante—, se llama Unión de Colegios Bilingües (UCB), condicionando su identidad como asociación al bilingüismo. La otra, la Unión de Colegios Internacionales (UNCOLI) de un total de 26 colegios asociados y uno visitante, por lo menos 26 tienen programas de bilingüismo en inglés.

feminismo liberal brinda por medio del Gimnasio Femenino a sus estudiantes. Que la promesa de valor del colegio no hubiera sido suficientemente sólida en relación con el modelo de formación de mujeres de élite implicaba entonces que no las facultaba de manera óptima o competitiva para aprovechar las oportunidades que la sociedad les brindaba a su egreso para realizar su identidad con total libertad (Öchsner & Murray, 2018). En la misma dirección, la categoría misma de élite podría estar en riesgo en un colegio que no garantizara la continuación de estos valores. Esto era inadmisibles para una élite que se preocupa sobremanera por mantener su lugar de privilegio y que entiende que una educación que no lo garantice pone en crisis el marcador de clase privilegiada.

El programa de bilingüismo como garantía del lugar de élite

La primera modificación curricular que realizó Trudy Martínez fue la de la implementación de un programa de bilingüismo. Esta se llevó a cabo a través de un acercamiento con el *British Council* que culminó en la importación sustancial de libros. El *British Council* es una institución producto de un acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional y el gobierno británico en 1939. Actualmente funge como institución educativa, centro cultural y también tiene programas con comunidades en zonas vulnerables orientados a promover el inglés como segunda lengua y la cultura del Reino Unido. La importación de libros es una medida que informa el componente de élite del Gimnasio Femenino, pues su costo puede llegar hasta los 400,000 pesos colombianos (unos 113 USD a la tasa del 2021). De manera más importante, los libros como componente importante del currículo y de las prácticas pedagógicas instauraban y reproducían los discursos educativos del norte global, convirtiéndose en un indicador de calidad en la dirección de internacionalización del Gimnasio Femenino. Así, los contenidos educativos de estos textos provenían del norte global y en este sentido naturalizaban ciertas formas de comprender el mundo propias de países anglófonos del atlántico norte.

La problematización de estos discursos quedaba entonces en manos de la docente o el docente a cargo de la asignatura, dejando a su libre albedrío y convicciones políticas la ausencia o presencia de una lectura a contrapelo de los procesos de construcción de conocimiento en la escuela. La preocupación central por la competencia del Gimnasio Femenino de cara a los otros colegios de educación de élite para mujeres empezó a marcar el rumbo para un modelo de feminidad distinto al del Gimnasio Femenino antes de Trudy Martínez. Esta preocupación no vendría a cristalizarse de manera homogénea en la práctica sino hasta su sucesora como rectora, sin embargo, empezó a convivir con prácticas y discursos dentro del colegio junto con el modelo de feminidad anterior asociado —por ejemplo— a la

maternidad. Las estudiantes del Gimnasio Femenino a partir del año 1991 empezaron a ser preparadas para un mercado de educación superior y laboral globalizado, con conocimientos de los procesos históricos, culturales y sociales del norte global, con una competencia en inglés importante y con unas capacidades académicas que las ubicaban en un mejor lugar para representar la formación adquirida dentro del Gimnasio Femenino y así servir a los intereses de mercado de una institución que necesitaba ponerse a la par de sus competidoras en esta dirección. Los componentes asociados a la feminidad tradicional, sin embargo, no desaparecieron. Los elementos institucionales discutidos en capítulos anteriores como el himno o el uniforme seguían ubicando a las estudiantes del Gimnasio Femenino de cara a modelos de feminidad en donde la maternidad, el cuidado o la familia eran componentes centrales de la identidad.

El bilingüismo como marcador de clase asociado a las élites se convirtió en un componente característico de los colegios de élite de la época orientado a garantizar un modelo de educación específico orientado a la educación internacional. Debido a que la mayoría de los discursos sobre el desarrollo y la educación provenían de países anglófonos, el inglés adquirió una preponderancia radical en relación con la economía del mercado internacional y los medios necesarios para navegar estos sistemas. Si las estudiantes del Gimnasio Femenino iban a ser educadas para un mundo interconectado, globalizado y con las habilidades necesarias para triunfar en él, debían ser educadas con las competencias lingüísticas necesarias para este fin, es decir, el inglés como lenguaje de la economía y el intercambio cultural del planeta. El inglés también está asociado actualmente a la excelencia académica y a la competencia de las individuos en un mundo globalizado y en constante cambio según la política lingüística escolar la cual instala el inglés como una "...herramienta de construcción de conocimiento desde la cual [las estudiantes] puedan proyectarse personal y profesionalmente..." en contextos locales y globales (Gimnasio Femenino s.f.).

El inglés se plantea desde esta perspectiva como una herramienta asociada a un modelo de feminidad de élite pensado para trascender las fronteras nacionales y orientado hacia el mundo. Siendo esta una perspectiva asumida por la mayoría de los colegios de élite, el Gimnasio Femenino no podía quedarse atrás en este aspecto a riesgo de verse rezagado frente a la competencia educativa, por lo que la implementación de un programa de bilingüismo fue la primera modificación curricular de Tury Martínez. Más adelante, el bilingüismo también sería un requisito para la internacionalización del currículo representada en la implementación del programa de la Organización del Bachillerato Internacional. Esto le daría un sello de calidad de una organización internacional al colegio y le permitiría entrar a un reducido grupo de colegios que cuentan con este programa de dicha organización y de esta manera adquirir un sólido lugar en el mercado educativo como colegio internacional de mujeres con el programa de la Organización del Bachillerato Internacional.

La educación que opera como un indicador internacional de competitividad de un Estado-Nación, debe poder ser evaluada bajo los mismos parámetros y criterios del mercado con el cual quiere entrar a competir. La identidad de empresa que adquirieron las instituciones educativas a raíz de la reforma de los años 90 es concomitante con nociones del saber técnico instrumental como centro de las competencias escolares (Ferro Maldonado, Prieto, & Quijano Wilches, 2007). Este desplazamiento tuvo un movimiento reflejo en las prácticas pedagógicas del Gimnasio Femenino, construyendo un modelo de formación que cada vez más tendía hacia las capacidades y habilidades. Las estudiantes del Gimnasio Femenino empezaron a ser formadas como mujeres con capacidades lingüísticas específicas —a través del programa de bilingüismo—, pero también emocionales —a través del programa de socioafectividad y educación emocional—, académicas y deportivas. Esta concepción de la educación es útil a la perspectiva postfeminista de formación de mujeres dentro de la cual las habilidades, capacidades y el buen juicio para ponerlas en práctica son el centro del modelo de formación, y

son estas las que permitirán a las estudiantes del Gimnasio Femenino aprovechar las oportunidades que la sociedad les brinda en el momento del egreso de la institución. En este sentido, la perspectiva de problematización del lugar de privilegio queda ausente igual que la brecha de género y la naturalización de las oportunidades que las estudiantes pueden obtener. Las implicaciones postfeministas aparecen en esta dirección en la que el modelo de feminidad comienza a configurarse sin un análisis crítico de las dimensiones sociales distintas y desiguales en la sociedad (Öchsner & Murray, 2018). En otras palabras, las estudiantes del Gimnasio Femenino crecen naturalizando el hecho de que son mujeres privilegiadas, pero sin espacios para analizar cómo estos privilegios no funcionan de la misma manera para otras mujeres en contextos distintos.

Si las instituciones de educación privada tienen como objetivo presentar sus saberes técnicos instrumentales dentro de un mercado de competencia, deben adoptar, en primer lugar, el lenguaje de este mercado de competencia. El bilingüismo se convirtió entonces en un indicador de calidad; en una credencial que acredita a los colegios y es la puerta de entrada a unos mercados educativos y laborales específicos. El bilingüismo es la promesa de que una estudiante puede ser una profesional en su país de origen, o en cualquier otro en donde se hable la lengua de instrucción. A la luz de las reformas educativas de la última década del siglo XX que tuvieron a la globalización como centro, el inglés era la lengua que prometía la boleta de acceso a ese mundo de oportunidades, a la ciudadanía global.

Como ya señalé, la implementación de un programa de bilingüismo de calidad implicó una inversión importante de recursos en capacitación docente, contratación de profesionales bilingües e importación de libros. Este músculo financiero institucional informa la dimensión de élite del Gimnasio Femenino, convirtiendo el programa de bilingüismo y su implementación en una posibilidad a corto y mediano plazo que fue posible gracias a los recursos con los que la educación de élite cuenta. En esta dirección, la educación bilingüe en inglés es un marcador de

élite pues provee a las estudiantes del Gimnasio Femenino con ventajas de acceso a la información que redundarán en privilegios económicos, sociales y educativos (Casas Paya & Barreto Salazar, 2015). Para las estudiantes del Gimnasio Femenino, el programa de bilingüismo como boleta de acceso a la ciudadanía global posibilitó el aprovechamiento de los discursos sociales y culturales del norte global, catapultando sus niveles de competencia educativa y la promesa de valor de la educación una vez culminada la etapa escolar. En la dimensión concreta de la experiencia escolar dentro del Gimnasio Femenino, les permitió adquirir las capacidades cognitivas y discursivas para aprovechar los intercambios internacionales —otra de las medidas implementadas por Trudy Martínez— y más adelante acceder a las instituciones de educación superior internacionales cuyos procesos formativos y de admisión se realizan en inglés. El programa de bilingüismo entonces adquiere una dimensión irreductible respecto a la intención del Gimnasio Femenino de posicionarse como un colegio de educación de mujeres de élite. Este desplazamiento hacia el bilingüismo hizo parte central de la supervivencia del colegio como institución de élite, pero no de manera exclusiva en relación con la educación de mujeres. Aunque contribuyó a construir un modelo de feminidad liberal y postfeminista, también hizo parte de la dirección nacional que tomó la educación en Colombia, siendo el centro de reformas educativas de la educación en general, de élite o no, mixta o de un solo sexo.

Con estas reflexiones en mente, al ser un marcador de exclusividad —de élite—, el inglés como lengua de instrucción venía acompañado de unos costos en muchos niveles. En el Gimnasio Femenino, por ejemplo, la «importación de libros y profesores» (Martínez de Ruiz, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020) garantizaba una calidad y solidez en la enseñanza de segunda lengua que podría traducirse en incrementos del costo del servicio: no todos los colegios pueden prometer un servicio educativo para el mundo globalizado, y las personas que quieran acceder a este, deben pagar un precio diferenciado en términos de la promesa de valor

y de éxito de un servicio de esta naturaleza. El programa de bilingüismo se configura entonces como otro andamiaje discursivo y político que contribuye a construir un modelo de feminidad de élite en donde la clase es central en relación con la lengua como instrumento de poder.

Las medidas descritas hasta aquí que buscaron acercar al Gimnasio Femenino a los colegios del norte global desde su lengua de instrucción y su calendario académico —aparte de ser centrales para la dimensión de élite de la educación en Colombia—, tienen unas implicaciones particulares en los modelos de formación de las estudiantes.

El enfoque bicultural o multicultural no sólo está apalancado en la enseñanza de lenguas distintas a la materna, sino en la exposición de las estudiantes a referentes internacionales que engloban la totalidad de la experiencia educativa, desde los tiempos de estudio y vacaciones, hasta los idiomas en los que se aprende. La dimensión de élite de estas concepciones de aprendizaje puede acercarse problemáticamente a la xenofilia o al etnocentrismo, produciendo estudiantes que saben o se interesan más por las dimensiones sociales y culturales de los espacios geopolíticos a los que más son expuestas, en detrimento de la conciencia, interés y reflexión acerca de las realidades, espacios y territorios que habitan (Casas Paya & Barreto Salazar, 2015). En esta dirección, la investigación de la profesora Hilda Buitrago (2002) brinda luces alrededor de las posibles implicaciones en un estudio de caso en la ciudad de Cali. La profesora Buitrago identifica la anomia o incertidumbre cultural presente en un estudiante con altas capacidades en la lengua de instrucción (inglés como segunda lengua), marcadas por su deseo de imitar la cultura de Estados Unidos a la par que su crítica constante a los aspectos culturales colombianos. Lo propio puede ser percibido en algunas estudiantes del Gimnasio Femenino, cuyos referentes culturales son en su mayoría provenientes de Estados Unidos o Europa y cuyos procesos de construcción de identidad están signados en gran medida por estos referentes. Para la profesora Buitrago esto se debe a la presencia de una política lingüística que desconoce o desatiende las implicaciones biculturales o multiculturales de la

instrucción en términos de su amplia incidencia en la construcción de identidad de las estudiantes. Esta dimensión de la educación bilingüe de élite existe también en el Gimnasio Femenino, matizada por la exposición a más de una lengua extranjera —el colegio tiene un programa de adquisición de lengua en francés o portugués en los grados 5, 6, 7, 8, y 9 correspondientes a la escuela media—, y por lo tanto a una variedad de referentes culturales. También le hacen contrapeso los y las docentes en sus prácticas de aula quienes se interesan por problematizar la realidad nacional en la medida en la que las distintas etapas de desarrollo lo posibilitan. Sin embargo, al igual que la investigación de la profesora Buitrago lo evidencia, los entornos familiares y los referentes culturales patrocinados desde este escenario inclinan la balanza en muchos casos hacia escenarios particulares o generalizados de incertidumbre cultural. En términos de la construcción de modelos de formación de mujeres de élite postfeminista liberal, esta aproximación al bilingüismo no contribuyó al reconocimiento del privilegio, siendo otra práctica institucional en donde las mujeres de élite construyeron su identidad sin poner en tensión el privilegio, esta vez desde la asimilación irreflexiva de valores culturales ajenos sin la contraposición de espacios de conversación acerca de cómo la lengua construye imaginarios culturales y cuáles eran los que las estudiantes estaban consumiendo a través de esta. De la mano de estos imaginarios culturales, los imaginarios de género en relación con el lugar de la mujer en la historia también son problemáticos, subordinando el discurso histórico al de los hombres. En esta dirección, resulta aún más problemática la naturalización de una historia homogénea, unidireccional, euro y anglocentrada y patriarcal²².

²² Para seguir la línea de la problematización de la historia que aquí planteo, revisar Ramos Escandón, 1999; Luna, 1994; Scott, 1996 o Glenn, 2000.

Asociaciones de colegios de élite

El siguiente terreno de conquista de las reformas producto de los discursos de la globalización y de la educación al servicio de la economía del mercado fue el de las asociaciones de colegios de élite. Como mencioné anteriormente, la élite comparte unos referentes simbólicos y culturales que permiten la identificación de los individuos dentro de esta porción de la sociedad. Los colegios de élite de Bogotá siguieron una dirección similar a través de asociaciones y el Gimnasio Femenino hizo parte de dos de ellas bajo el periodo de Trudy Martínez. La Unión de Colegios Bilingües (UCB) en primer lugar y posteriormente la Unión de Colegios Internacionales (UNCOLI) fueron las asociaciones de colegios de las cuales el Gimnasio Femenino hizo parte. Estas tienen como elementos misionales servir de foro para compartir ideas y proyectos a través de la organización de eventos deportivos, académicos y culturales orientados a estudiantes y docentes de las instituciones que las conforman; la primera con el bilingüismo como interés principal y la segunda con la mentalidad internacional en su lugar (Unión de Colegios Internacionales, Unión de Colegios Bilingües).

En términos prácticos, las asociaciones de colegios de élite fueron el terreno de una serie de intercambios institucionales centrados mayoritariamente en las estudiantes. Los escenarios deportivos fueron los mayores protagonistas, siendo el fútbol, el volleyball y el baloncesto el centro. A ellos se sumaban espacios académicos y culturales en menor medida como las sesiones y foros de debates, los festivales de danza, música y teatro y las exposiciones de arte. Los intercambios institucionales se centraban en las y los estudiantes de los colegios, siendo los eventos pensados para ellas y ellos y unos pocos —particularmente de la UCB—, para maestras y administrativas.

El ingreso a las asociaciones de colegios de élite para el Gimnasio Femenino fue un anhelado logro, reconocimiento, sello de calidad y credencial que permitía un asidero firme un proceso de ascenso social largo y del cual la administración de Trudy Martínez fue una preocupación

central. La primera asociación a la que el Gimnasio Femenino ingresó fue la Unión de Colegios Bilingües, siendo esta una agrupación de colegios de clase media-alta, todos con un programa de bilingüismo pero sin currículos internacionales certificados. Este primer logro fue pensado como un escalón, un peldaño desde el cual tomar impulso para llegar a la verdadera meta que era la Unión de Colegios Internacionales, conformada por instituciones con currículos internacionales certificados, presupuestos internacionales gestionados a través de embajadas y verdaderos centros de educación de otros países instalados en Colombia. La Unión de Colegios Internacionales representó el verdadero salto de clase al cual aspiraba el Gimnasio Femenino, y lo consolidó de manera importante como una institución de educación de mujeres de élite, entre otras cosas, porque lo ubicaba en el mismo terreno que otros colegios de élite para mujeres como el Marymount, el Santa María o el Santa Francisca Romana. Para Trudy Martínez significaba que al fin habían llegado a una meta a la cual aspiraba el colegio hacía tiempo y de la cual podía enorgullecerse (Martínez de Ruiz, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020).

En las exalumnas del Gimnasio Femenino, el ingreso a la Unión de Colegios Internacionales significó un incremento en los discursos asociados a la élite y a la conciencia de clase que fue percible en las aulas y pasillos. Trudy Martínez en cabeza del colegio y los profesores como representantes institucionales repetían constante y explícitamente el logro como significativo de un ascenso de clase y se enorgullecían de la posibilidad que brindaba hacer parte de la UNCOLI en términos de compartir espacios con los colegios más tradicionalmente de élite de la ciudad (Sarmiento, 2021).

La pertenencia al UNCOLI desató una serie de expresiones simbólicas asociadas al orgullo por la admisión a la organización que se tradujeron en hechos concretos como la bandera de la unión en el coliseo del colegio. Los regímenes de disciplinamiento de los cuerpos también eran reforzados en relación explícita con los espacios de encuentro con los colegios de la UNCOLI:

los uniformes debían estar impecables, la compostura siempre presente y los modales femeninos ejemplares cuando de un evento de la unión se tratase (Sarmiento, 2021). Las estudiantes internalizaron esta conciencia de pertenencia a la élite y de ascenso social estableciendo una clara diferenciación entre las personas que conocían en eventos de la UCB y las que conocían en eventos UNCOLI. En palabras de Mariana Sarmiento, exalumna del Gimnasio Femenino, fue un momento en el que el discurso de clase se incrementó notablemente y las personas adultas que acompañaban los procesos de formación dentro del colegio eran quienes más reforzaban explícitamente esta concepción (Sarmiento, 2021).

El régimen del disciplinamiento de los cuerpos no sólo provenía de las personas adultas que acompañaban los procesos de formación de las estudiantes, sino que se perfeccionaba en las estudiantes mayores quienes asumían lógicas de autodisciplinamiento cuando había eventos de integración de colegios de la UNCOLI. Estas lógicas iban en la dirección de la construcción de una performatividad alrededor de la feminidad y de la imagen institucional que estaba marcada por el hecho de que en los espacios de encuentro con otros colegios, las estudiantes del Gimnasio Femenino iban a ver a hombres (Rojas, 2021). La producción de la apariencia y la conciencia de la autorrepresentación adquirían niveles elevados en estas jornadas y las estudiantes motivaban estas dinámicas de exhibición. La impecabilidad en términos de cabello, uniforme, maquillaje y uñas funcionaban en este sentido como espacios de la construcción de modelos de feminidad de la élite y eran parte de regímenes de representación conscientemente puestos en práctica por las estudiantes para estos eventos, que eran patrocinados por las personas adultas quienes las acompañaban. Esta performatividad de las estudiantes informa estilo de vida —*habitus*—, con un componente de clase presente producto del *espacio social* de la élite (Álvarez Sousa, 1996). En tanto que este *espacio social* no es estático, esencial ni substancial, funciona de manera relacional y es por esto que la performatividad es necesaria para constituir la clase como un grupo identitario que constantemente se ve envuelta en

espacios en donde se pone de manifiesto este capital simbólico para constituir el espacio social de las estudiantes del Gimnasio Femenino (Bourdieu, 1989). En este caso también las personas adultas que acompañaban a las estudiantes hacían incapie en la importancia de la presentación del uniforme, el pelo y las uñas para un evento en el que se iba a representar al colegio (Rojas, 2021).

Las asociaciones de colegios de élite funcionaron entonces como el espacio de construcción de una feminidad concomitante con la heterosexualidad obligatoria, en donde el horizonte de encuentro intersubjetivo estaba mediado por la exhibición del cuerpo femenino y el patrocinio —más tácito que explícito— por parte de las personas adultas de estas dinámicas.

Funcionaban también de manera importante como espacios en donde la endogamia de la élite adquiría una de sus dimensiones más importantes, no como realidad inmediata en términos de relaciones sexoafectivas con fines reproductivos, sino como promesa de reproducción de los valores de la élite, sus ideologías y sus procesos de socialización (Maxwell & Percival Maxwell, 1995). Estos encuentros eran y son muchas veces espacios de construcción y solidificación de vínculos sexoafectivos heterosexuales entre las estudiantes del Gimnasio Femenino y los hombres de otros colegios de élite, los cuales tenían un sello de aprobación por ser construidos en un espacio en donde las élites de los dos sexos se encontraban y podían construir lazos que en el imaginario colectivo, contribuían a perpetuar su descendencia en términos de la reproducción de la clase social (Willis, 1981). El énfasis del personal docente sobre el disciplinamiento de los cuerpos sin una mirada crítica sobre el motivo para incorporar estas disposiciones generaba la naturalización en las estudiantes de los escenarios de las asociaciones de colegios de élite como aquellos en donde los marcadores de clase eran visibles y evaluados por sus pares —por un lado—, y aquellos en los que el sexo opuesto operaba en el imaginario estudiantil como el ente censor de esta autorregulación. Las asociaciones de colegios de élite sirvieron como un terreno más para construir un modelo de

feminidad heterosexual, con unos marcadores de clase fuertes y una naturalización de la compostura femenina simbólicamente fronteriza con el cuerpo de la mujer como objeto de deseo.

El Gimnasio Femenino ingresó primero a la UCB y luego a la UNCOLI, y dado que su interés era la internacionalización, después de un tiempo dejó la primera. Al respecto vale decir que la percepción generalizada sobre prestigio alrededor de estas dos asociaciones no es la misma. En la UNCOLI se encuentran la mayoría de colegios internacionales que cuentan con presupuesto directo de los gobiernos de otros países gestionados a través de las embajadas, estos son también los colegios más antiguos de comunidades alemanas, italianas, francesas, inglesas, etc., del país. El componente de tradición asociado a sus colegios le otorga un prestigio a la asociación, al igual que esta reproduce y otorga esta promesa de valor y reconocimiento a los colegios que la conforman; y dado que son los más antiguos del conjunto de colegios privados internacionales de élite de Bogotá, la UNCOLI fue la elección del Gimnasio Femenino en su dirección de perfilarse como un colegio internacional.

La última serie de medidas en la dirección de internacionalizar el Gimnasio Femenino fueron los intercambios a Canadá que duraron un tiempo, y la certificación del programa de diploma de la Organización del Bachillerato Internacional (International Baccalaureate, s.f.)²³. Los intercambios se desarrollaron a partir del grado noveno en colegios de la provincia canadiense de Nueva Escocia y duraron desde el 2003 hasta el 2012. El programa de diploma del IB agrupó a los cursos décimo y undécimo —los últimos del recorrido escolar—, y fue el primero de tres programas del IB en ser implementados, avalados y certificados en el Gimnasio

²³ La organización del bachillerato internacional nació en 1968 con el objetivo de promover una educación internacional para un mundo en paz a través de la relación intercultural. Actualmente cuenta con más de 5000 colegios en el mundo certificados en sus 4 programas que cubren el rango de los 3 a los 19 años (International Baccalaureate, s.f.).

Femenino. Los siguientes dos programas son el Programa de Escuela Primaria (PEP) y el Programa de Años Intermedios (PAI); al lograr el femenino la certificación en los tres programas, se convirtió en el primer colegio de mujeres del país en estar certificado transversalmente por el IB: otra credencial orientada a certificar la calidad de su programa educativo y a ubicarlo en un lugar favorable frente a la competencia.

Todas estas decisiones institucionales que implicaron programas, certificaciones y prácticas pedagógicas son importantes puesto que se dieron en el marco de mover una institución entera en una dirección distinta, y con esto, en construir un modelo de feminidad permeado por los mismos discursos de la globalización que estaban moldeando la educación. Trudy Martínez estuvo al frente del Gimnasio Femenino durante 21 años que significaron la inserción del colegio en el mercado de los servicios educativos de élite nacionales, la asimilación de un discurso alrededor de la internacionalización como una necesidad educativa y que fueron centrales para el presente del Gimnasio Femenino. La modernización que sufrió el colegio durante su periodo de rectoría estuvo enmarcada en los discursos de la globalización y el colegio realizó ingentes inversiones para asimilar las prácticas, insumos y personal que le garantizara estar al tanto de la reforma educativa nacional producto de la nueva constitución y de la promulgación luego de la ley general de educación. El Gimnasio Femenino de las señoritas blancas de élite de Bogotá empezó un camino hacia la modernización y la conversión en un colegio de ciudadanas del mundo, camino que empezaría Trudy Martínez y continuaría su sucesora, Marcela Junguito Camacho. Durante este periodo el Gimnasio Femenino cambió de calendario, instauró un programa de bilingüismo, incorporó profesores extranjeros, hizo parte de asociaciones de colegios internacionales, inauguró programas de intercambio internacional y adoptó un currículo también internacional para los dos últimos años de estudio. Al mismo tiempo conservó símbolos institucionales con más de 60 años de historia, al igual que prácticas

pedagógicas dentro y fuera del aula que reprodujeron un ideal de mujer asociado a la maternidad, a las labores de cuidado en general y a la administración familiar en particular.

En el panorama institucional retratado hasta el momento, el Gimnasio Femenino modificó de manera importante su horizonte institucional y sus prácticas pedagógicas. También contribuyó a diversificar la categoría de élite encarnada por las familias de la institución. A partir de este periodo en su historia, el Gimnasio Femenino se recuperó financieramente gracias a que estas modificaciones le permitieron ubicar de nuevo un lugar de competencia en el mercado educativo, lo cual atrajo más familias al colegio. Esto necesariamente conllevó al hecho de que el número de estudiantes aumentara hasta un punto de equilibrio. Un síntoma de este punto de equilibrio fue la heterogeneidad de la élite, desligada ya de los apellidos ilustres y el capital social sintomático de un hábitus de clase, trasladándose a formas diversas de habitar el espacio social.

Ejemplo de esto es la creciente admisión de estudiantes extranjeras —que si bien no son representativas en número para sostener económicamente el colegio—, sí son producto de la internacionalización curricular de esta época, y son ejemplo también de un capital social totalmente desligado del panorama de élite local. En esta dirección, no sólo las admisiones de estudiantes de otros países —sino de otras ciudades también—, son consecuencia de una élite en constante movimiento y de unas familias que transitan el mercado del capital desde distintos y variantes lugares, educando a sus hijas en el Gimnasio Femenino por algunos años, y egresando de este cuando el mercado del capital las lleva a otros lugares. De manera tal que, actualmente el Gimnasio Femenino cuenta con una élite heterogénea que empieza a diversificarse de manera importante desde el año 1991 y es producto de las modificaciones al horizonte institucional impulsadas por Trudy Martínez.

Este paquete de medidas que bebían de los discursos de desarrollo y auguraban una concepción de la feminidad moderna, convivió constantemente con una realidad que reproducía una serie de discursos hacia el exterior sobre modernidad y tecnificación al mismo tiempo que hacia el interior conservaba prácticas conservadoras asociadas a los modelos de feminidad pervivientes de la época anterior como el disciplinamiento de los cuerpos y la exhibición en eventos mixtos de élite. Estas reflexiones serán elaboradas en el capítulo siguiente desde las voces de las exalumnas que reconocen este panorama de tensión. Este modelo de feminidad del siglo XXI que tiene el terreno labrado en la modernización del Gimnasio Femenino de Trudy Martínez, adquiere un nivel de madurez importante durante la rectoría de Marcela Junguito, quien ocupa el cargo actualmente y cuyo horizonte institucional en términos de feminidad será tratado a continuación.

Mujeres con el poder de transformar el mundo

Marcela Junguito Camacho llegó a la rectoría del Gimnasio Femenino en el año 2013. Con ella el Gimnasio Femenino continúa un recorrido en la dirección planteada por la rectora anterior en términos de abrir el Gimnasio Femenino al mundo; esta hoja de ruta ha construido unos modelos de feminidad particulares que comparten espacios —no sin tensiones— con la tradición de una institución que se acerca a sus 100 años de historia.

Marcela llegó al Gimnasio Femenino después de una carrera académica que empezó en la Universidad de los Andes de Bogotá, la llevó a la docencia en otro colegio, luego a África del Este y culminó en Estados Unidos en la Universidad de Stanford (Gimnasio Femenino, 2013). Luego de una vida dedicada a la docencia y la investigación y después de un pregrado, una maestría y un doctorado, Marcela llegó al Gimnasio Femenino encarnando ella misma un modelo de feminidad distinto (Junguito Camacho, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020), que contrasta con los modelos de feminidad a los que ella fue expuesta en su época escolar.

Marcela es exalumna del colegio y —en sus propias palabras—, una mujer con un proyecto de vida dedicado a la academia. Este modelo de feminidad que ella encarnaba —distanciado de las aspiraciones maternas y familiares—, no había sido una opción en los modelos de feminidad a los cuales ella había sido expuesta durante su paso por el Gimnasio Femenino como estudiante (Junguito Camacho, Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino, 2020). Este modelo de feminidad fue una primera carta de presentación y un anuncio de los pasos y la dirección en la que el Gimnasio Femenino se movería durante su periodo de rectoría.

Al igual que su predecesora, al llegar al colegio, Marcela se encontró con un Gimnasio Femenino quedado en el tiempo, un colegio en muchas cosas idéntico del cual se graduó (Junguito Camacho, Percepciones sobre el Gimnasio Femenino, 2019). Era una institución en

donde el modelo de feminidad giraba alrededor de la labor social y el privilegio como lugar de responsabilidad en el marco de la caridad cristiana. Existía una obligación moral católica de usar la posición de poder y privilegio de la mujer para ayudar (Junguito Camacho, Percepciones sobre el Gimnasio Femenino, 2019). Este fue el lugar que muchas de las exalumnas del Gimnasio Femenino del siglo XX ocuparon en la sociedad, el de emprender grandes obras sociales. Esto corresponde con los modelos de feminidad asociados a las labores de cuidado dentro y fuera del hogar. Esta circunscripción de las mujeres al ámbito doméstico como espacio de agencia de la identidad puede ser rastreada hasta el siglo XIX en Europa en donde los trabajos orientados a la producción y a la reproducción se empiezan a dividir y coinciden con la separación entre la familia y el trabajo y el espacio público y el privado (Arango, 2010). En este proceso, los trabajos de reproducción, la familia y el ámbito privado se convierten en los espacios de agencia de la identidad de las mujeres, y es desde entonces que se naturalizan para las sociedades occidentales estas formas de identidad con los trabajos de cuidado y reproducción asociados: el trabajo doméstico entendido como el sostenimiento emocional y material del hogar y la familia se consideró propio de las mujeres como una disposición innata (Arango, 2010). Remanentes de esta forma de ordenar los espacios de las mujeres quedaban en el Gimnasio Femenino que llegó a dirigir Marcela Junguito en el 2013, presentes en los modelos de feminidad estrechamente asociados con la caridad desde la posición de privilegio mencionados anteriormente. Si bien no se esperaba ya que las estudiantes del Gimnasio Femenino se circunscribieran al espacio doméstico como uno terreno de agencia de su identidad, muchos de los roles que de ellas se esperaba en el espacio público, tenían que ver con trabajo de cuidado trasladado fuera del hogar, lo cual seguía construyendo una división sexo/genérica de las formas de feminidad que las estudiantes podían encarnar.

Una primera característica de lo que ha sido el Gimnasio Femenino desde el 2013 tiene que ver con los discursos feministas —en menor medida— y de género que han hecho apariciones al principio incipientes y tímidas y cada vez más con mayor naturalidad. Algunos profesores nos hemos interesado por atravesar nuestras prácticas docentes por la problematización del género. Adicionalmente, otros proyectos estudiantiles tratan el tema, al igual que espacios extracurriculares y administrativos se han acercado al feminismo desde distintas perspectivas. Una iniciativa estudiantil denominada Red Escolar de Mujeres, por ejemplo, ha venido trabajando desde el 2019 en la exploración de los discursos feministas y de género y cómo son útiles para entender las experiencias de las estudiantes. Han llevado a cabo trabajos de formación teórica acompañadas por profesoras y profesores y también han realizado eventos en donde han invitado a estudiantes y docentes de otras instituciones a espacios de discusión alrededor de lo que significa el género y cómo lo viven las y los estudiantes del Gimnasio Femenino y de los colegios invitados. En los espacios extracurriculares, adicional a la Red Escolar de Mujeres, existe una clase de defensa personal con un enfoque feminista sobre el cuerpo y su defensa desde la que estudiantes y profesoras han podido acercarse de manera práctica al cuerpo y sus posibilidades. El personal del área administrativa ha participado de estos espacios de la Red Escolar de Mujeres de manera libre y es tal vez el entorno institucional en donde más hacen falta acercamientos en esta dirección.

Dicho esto, el compromiso institucional con el feminismo nunca ha sido del todo explícito, pues estos enfoques aún generan resistencias en las porciones más conservadoras de la comunidad escolar como familias, docentes y personal administrativo. Así, algunos temas centrales como la educación sexual integral y lo que de allí se desprende en términos de derechos sexuales y reproductivos son reservados para espacios privados, con mediación individual de las personas adultas y las estudiantes interesadas. La palabra feminismo por sí sola es evitada por la institución, a sabiendas de que muchas de sus posturas podrían enunciarse abiertamente de

esta manera, esto por el interés de no despertar reacciones adversas en las familias, que son un actor con un poder considerable como fue explicado en el capítulo 1. Los discursos que no se enfrentan a esta resistencia son los más alineados con posturas propias del feminismo liberal o postfeminismo. Estas posiciones están presentes en los mensajes institucionales alrededor de las figuras de liderazgo y empoderamiento como componentes centrales de la educación del Gimnasio Femenino. Esto le permite al colegio cargar su identidad institucional de acercamientos prácticos al feminismo sin comprometerse ni enunciarse dentro de términos que se perciben por las élites en su generalidad como disruptivos con los valores sociales compartidos.

Este panorama está mediado una vez más por las familias como actores con un poder irreductible dentro de la institución. Las familias son el actor de élite por antonomasia dentro del Gimnasio Femenino; al estar enmarcadas dentro de una relación clientelista y ser beneficiarias de un servicio educativo sobre el cual pesa un compromiso contractual económicamente considerable, el poder que tienen dentro de la institución y las formas en las que pueden agenciar ese poder, implican que el horizonte pedagógico de la institución pasa inevitablemente por su régimen estereoscópico y censor de las prácticas educativas. El Gimnasio Femenino se piensa críticamente la educación de mujeres y su praxis pedagógica, y con estas reflexiones en mente construye constantemente espacios de formación de sus estudiantes con estas preocupaciones en mente. Sin embargo, estos espacios —y la práctica pedagógica en su totalidad—, pasan tarde o temprano por la evaluación de las familias en términos de sus expectativas de formación de mujeres de élite y esto condiciona espacios de aceptación o resistencia en donde el colegio debe tramitar las tensiones que pueden resultar de este proceso evaluativo y en ocasiones revertir o modificar decisiones pedagógicas tomadas; todo esto desde escenarios en donde la estrategia es de vital importancia para mediar entre unos y otros intereses.

Esta forma de desmarcarse de un lugar político específico en términos discursivos al mismo tiempo que se genera un acercamiento a este lugar en la práctica pedagógica es una estrategia útil para dirigirse como institución en direcciones deseables en términos de la convicción actual que sobre la educación de mujeres tiene el colegio, sin producir tensiones con actores de la comunidad escolar que le son claves para su funcionamiento. Esta estrategia práctica también implica que los espacios en los que la institución avala y acepta la filiación con los discursos feministas y de género son específicos, mediados por las personas que hacen parte de esos espacios y el flujo de información que de ellos se desprende. Mientras yo como investigador puedo atravesar mi práctica docente por las reflexiones acerca del género y enunciarlo abiertamente con cualquier persona interlocutora de la comunidad escolar, otros roles y espacios podrían verse enfrentados a tensiones que hagan de este posicionamiento una tarea más compleja. Mientras más arriba en la jerarquía y organigrama organizacionales se encuentre una persona, implica que es responsable de las decisiones de más personas empleadas por la institución. Esto conlleva, también, que debe considerar con mayor cuidado las decisiones que se toman bajo su liderazgo y por lo tanto son respaldadas por su rol frente a las familias.

El programa de educación sexual, por ejemplo, es responsabilidad del área de LAES (*learning and emotional support*) de manera principal, siendo las psicólogas del colegio quienes de preferencia abordan alrededor de los grados de la escuela media y alta este currículo. Sin embargo, las maestras de preescolar tenemos una responsabilidad irreductible en la formación en prevención de abuso desde la primera infancia desde un enfoque de reconocimiento del cuerpo y de los límites sobre lo privado y lo público en relación con él. En este sentido, recibimos en el año 2017 una capacitación sobre detección y prevención de abuso en donde nos formaban para abordar la corporalidad desde los primeros años del preescolar, desde el lente de la detección de posibles escenarios en donde los derechos de las estudiantes fueran

vulnerados. Esta capacitación implicaba el conocimiento de signos de alerta y de rutas institucionales y administrativo-distritales que debían ser activadas en caso de sospecha de abuso del cual una estudiante fuera víctima. Esta capacitación fue costeadada por el colegio y contó con el aval institucional en todo sentido.

En cursos superiores, donde el programa de educación sexual tiene cabida de manera más oficial, sus contenidos pasan necesariamente por el área de ciencias —más concretamente biología—, siguiendo el mismo lente de reconocimiento del cuerpo y de los límites que sobre él pueden tener las personas que entran en contacto con las estudiantes. En esta dirección, los derechos sexuales y reproductivos cobran una relevancia importante y la interrupción voluntaria del embarazo como corolario de estos hace parte de las conversaciones. Para este tema en particular, un colega propuso a rectoría organizar un evento interinstitucional que propiciara el espacio académico para que las estudiantes del Gimnasio Femenino y de otros colegios discutieran la interrupción voluntaria del embarazo de manera amplia y académica. Al ser presentada esta propuesta a rectoría, recibió un aval inicial enmarcado en el interés por generar espacios que empoderaran a las estudiantes de sus cuerpos y de sus derechos. Sin embargo, cuando el proyecto quiso ser llevado a la realidad y la materialidad y logística empezaron a ser pensadas, la decisión de rectoría fue que se llevara a cabo como práctica de aula, tomando el tiempo de la clase de ciencias y sin la participación de otros colegios —a la vez que sin la promoción en términos de información que esto conllevaría.

Este cambio de posición —proveniente de la cabeza académica de la institución—, da cuenta de las tensiones previamente mencionadas, dentro de las cuales en un primer escenario el colegio avala los discursos feministas y las prácticas que de ellos se desprenden, pero en la materialidad y concreción de estas prácticas toma decisiones que muchas veces reversan el compromiso inicial, debido a la preocupación alrededor de la recepción de dichas prácticas. Patrocinar el foro de discusión sobre la interrupción voluntaria del embarazo como estaba

planteado inicialmente por el profesor de ciencias mencionado hubiera implicado asumir una posición política importante no sólo frente a las familias, sino frente a las otras instituciones de élite con las cuales el Gimnasio Femenino tiene relaciones académicas y de cooperación recurrentes. Este posicionamiento —aceptado sin concesiones en un primer momento—, pareció resultar demasiado costoso en una segunda instancia. Esta relación costo-beneficio queda por explorar, pues excede el propósito de esta investigación, pero es sugerente anotar al respecto que en otras ocasiones el colegio ha asumido los costos políticos de posicionarse de la mano de los discursos feministas: la forma en la que este costo se evalúa y los factores bajo los cuales la institución reula o avala estas decisiones es información desconocida en el momento de finalización de esta investigación.

Liderazgo y feminidad

El programa de liderazgo del Gimnasio Femenino es un espacio interesante para acercarse y comprender la concepción actual del colegio alrededor de la educación de mujeres, los discursos feministas y de género y su marco postfeminista liberal. El liderazgo es una concepción central de la educación de las élites actualmente. Los discursos alrededor de este valor identitario abarcan todas las edades humanas al igual que todos los entornos formativos y profesionales. La segunda década del siglo XXI ha visto una proliferación desmesurada del liderazgo como promesa de valor individual y colectiva deseable en todos los ámbitos de la vida social. En la educación de élite, el liderazgo se ha convertido en una credencial necesaria —al lado de tantas otras— que garantiza una educación en esta dirección y ubica a las instituciones en lugares deseables dentro del mercado de competencia por el servicio educativo. Basta revisar someramente las páginas de Internet de las instituciones de educación de élite —elemento central de su mercadeo, promesa de valor y horizonte pedagógico-institucional—, para encontrar la palabra liderazgo proliferante en el centro de los discursos que prometen la formación de personas capaces de agenciarse en la sociedad y darle forma a su identidad en

términos que garanticen el éxito en una sociedad que capitaliza todos los escenarios de existencia del sujeto. Para el caso del Gimnasio Femenino, el liderazgo está presente en su historia, en su misión y visión, en su perfil de formación y en sus valores sólo para mencionar algunos de los discursos en donde hace presencia —ya sea de manera explícita, o tácita haciendo alusión a las prácticas en las que el Gimnasio Femenino es pionero y que funcionan como diferenciador de su programa pedagógico (Gimnasio Femenino, s.f.).

El programa de liderazgo del Gimnasio Femenino, “El sueño de la bellota”, surge de una serie de reflexiones e intenciones. Las primeras alrededor del éxito y la preparación de las estudiantes para los roles de representatividad comunitaria y gobierno escolar, y las segundas de fortalecer el consejo estudiantil en esta misma dirección (Veloza Naranjo, 2020; Junguito Camacho, 2020) Muy rápidamente los discursos sobre el programa de liderazgo se desplazaron hacia el empoderamiento como categoría central de su quehacer, evidenciando una despolitización del término y su utilización dentro de los discursos del feminismo liberal (de la Fuente Vásquez, 2013). Siguiendo a esta autora, el empoderamiento se planteó desde la cumbre de Nairobi en 2019 como una herramienta para transformar las dinámicas de opresión de las mujeres empobrecidas en países del sur global. Su utilización en un entorno como el programa de liderazgo del Gimnasio Femenino desconoce la historización de la categoría y su funcionalidad para transformar contextos de mujeres desempoderadas, todo lo contrario al panorama de las estudiantes del Gimnasio Femenino.

En consecuencia, el empoderamiento como centro del programa de liderazgo —del cual las estudiantes mujeres de élite son el centro—, carece de un enfoque crítico que visibilice el privilegio que ellas encarnan y el poder que ya detentan en términos de clase, construyendo así un modelo de feminidad liberal, aislado de las condiciones estructurales de opresión que no las afectan y que son centrales en el uso político de la categoría dentro de los discursos feministas y de género. Es pertinente anotar que desde su génesis en el marco de una conferencia

mundial de Naciones Unidas, el empoderamiento estuvo orientado por los discursos sobre las mujeres y el desarrollo y por ende bebe de las problemáticas en términos de un enfoque centrado en incluir a las mujeres en el mercado laboral, que una vez más desconoce y no ataca las condiciones estructurales de opresión y privilegio (de la Fuente Vásquez, 2013).

El fenómeno observado por el área de sociales en la génesis del programa, es que aunque las estudiantes del consejo estudiantil fueran elegidas por sus compañeras para representar sus intereses en los espacios de gobierno escolar, ni las estudiantes electoras tenían suficiente formación acerca de las implicaciones de el acto de votación y elección de una representante, ni las candidatas elegidas asumían la responsabilidad de representación de su curso; todo esto por falta de espacios institucionales en donde se abordara el liderazgo y la representatividad de manera crítica y reflexiva. Este vacío formativo repercutía de manera importante en el deseo institucional de formar líderes, en la dirección de uno de los lugares comunes del liderazgo que implica la capacidad de tomar decisiones en representación de un colectivo poniendo los deseos e intereses individuales por debajo de los comunitarios. Una ramificación de este vacío —que no fue identificada como una preocupación en el proceso de construcción del programa de liderazgo—, es que la formación de mujeres en roles de representación de otras mujeres es central para la puesta en tensión y fractura del sistema sexo/género y de cómo funcionan los liderazgos masculinos a nivel macrosocial (Buendía Sánchez, 2014).

La apuesta por formar mujeres para liderarse entre ellas le apunta a una concepción de las relaciones intersubjetivas entre las estudiantes enmarcadas en la sororidad. Este ingrediente del programa de liderazgo es vital para problematizar la competencia entre mujeres —misoginia internalizada—, apuntándole de esta manera a transformar desde la escuela la concepción imperante en la sociedad alrededor de los liderazgos masculinos —independientemente del sexo que los ejerza— y la incapacidad de las mujeres para presentar una alternativa igual de competente (Martínez Cano, 2017). De nuevo, esta preocupación feminista no estuvo presente

de manera explícita en las discusiones que dieron origen al programa de liderazgo, pero sí se desprende del proceso y ha estado presente en las discusiones actuales del área de liderazgo que le sigue dando forma al programa.

El programa que se pensó desde el área de sociales en el 2014 y tuvo como interlocutora principal de las reflexiones a Marcela Junguito, fue pensado en principio para las estudiantes que hacían parte del gobierno estudiantil. Temprano en las conversaciones que le dieron forma —antes de sus primeras prácticas de implementación—, fue pensado para beneficiar a todas las estudiantes, pues la determinación de formar a toda la comunidad estudiantil en liderazgo y no sólo a algunas fue la que primó. Este es un programa que busca empoderar a las estudiantes, darles voz y agencia y está ligado a la idea de que hay un desbalance de género; el programa se concibió y sigue funcionando desde una perspectiva de género (Junguito Camacho, *Percepciones sobre el Gimnasio Femenino*, 2019).

En palabras de Marcela Junguito, el programa parte de la noción de que el sistema sexo/género que norma la sociedad, comporta profundas desigualdades para las mujeres. Este panorama discursivo es dicente a la luz de la relación con la enunciación feminista que tiene el colegio. Enmarcar el programa de liderazgo en una perspectiva de género no es lo mismo que enunciarlo feminista, si bien sus preocupaciones iniciales son claramente feministas. Esta discriminación sustantiva puede ser informada desde la crítica a la categoría de género como útil a los discursos modernos y postmodernos —postfeministas—, que buscan despolitizar los feminismos y limar sus horizontes de profunda transformación social (Murdock, 2003). Esta característica del programa de liderazgo adquiere mayor consistencia cuando se analizan los discursos a través de los cuales se mercedeja, en los cuales el término feminismo o género están ausentes, si bien hacen parte central de las reflexiones intrainstitucionales alrededor del quehacer del programa.

Respecto al funcionamiento actual del programa de liderazgo, cabe anotar que desde su creación se ha ido ampliando progresivamente, iniciando como un espacio curricular en algunos cursos de escuela primaria y media hasta abarcar la totalidad de las estudiantes del colegio. Funciona alrededor de 36 habilidades relacionales divididas en las distintas etapas de desarrollo que se ponen en ejercicio a través de espacios curriculares, campamentos extracurriculares, conversaciones guiadas y charlas con expertas y expertos (Veloza Naranjo, 2020).

Al respecto de la recepción del programa de liderazgo, Marcela Junguito dice que las familias que llegan al colegio con una visión amplia y liberal se enamoran de la idea del programa y la compran, mientras que las familias que llegan con la expectativa de una educación tradicional y conservadora tienden a chocar; si bien no tanto con la realidad del programa, más con la idea. Esto se debe, en la opinión de la rectora, a que la terminología que usa el programa de liderazgo asusta a quien nunca ha tenido contacto con los discursos feministas y de género (Junguito Camacho, Percepciones sobre el Gimnasio Femenino, 2019). Estas afirmaciones hacen eco en el hecho de que el programa de liderazgo reconoce el género como un componente central de sus reflexiones y al feminismo como una fuente de insumos importante, pero se desmarca de cualquier ideologización discursiva en lo que considera extremos políticos y politizados poco deseables. Esta práctica de distancia del feminismo y acercamiento al género despolitizado, que tienen las familias de élite del Gimnasio Femenino bebe de la neoliberalización de la categoría de género —con la cual tienen menos resistencia— en concordancia con los discursos que más comulgan con la élite: los del empoderamiento, la inserción de las mujeres de élite en el mercado laboral —de élite también—, y en suma con la convivencia entre la neoliberalización del feminismo y el capitalismo —acaso análogas (Prügl, 2014). En esta dirección, estos discursos se encuentran en la intersección de modelos de feminidad liberales y la élite como categoría de clase: es en este lugar simbólico en el que el

género es una categoría más digerible para las familias del Gimnasio Femenino, y por lo tanto más útil para un programa de liderazgo centrado en el empoderamiento de las estudiantes.

En la práctica, no hay referencias directas al feminismo en la mayoría de las actividades del programa de liderazgo que se realizan con estudiantes; se habla en su lugar de la construcción de espacios seguros, acompañamiento de las etapas de vida, las experiencias desafiantes, el desarrollo de capacidades, el crecimiento sororo y el empoderamiento femenino (Gimnasio Femenino, s.f.).

Que algunas familias manifiesten resistencia a la terminología del programa de liderazgo en relación con su enunciación feminista es dicente en varios aspectos. En primer lugar, porque como mencioné anteriormente, el lenguaje del programa de liderazgo no es marcadamente feminista, salvo tal vez en algunos espacios particulares de su último itinerario —para las estudiantes de los dos últimos grados—, en donde se ha contemplado la posibilidad de realizar conversaciones con personas expertas en temas de género como una sección del itinerario²⁴. Sin embargo, tras una revisión del programa en la página del colegio —la cual representa los discursos a través de los cuales el colegio se vende a sus potenciales clientes—, los términos género o feminismo están ausentes de la totalidad de los itinerarios. En su lugar se habla de la formación en liderazgo desde las relaciones interpersonales, la empatía, la toma de conciencia, la resolución de conflictos, la mediación, entre muchas otras. (Gimnasio Femenino, s.f.). De manera que la resistencia de algunas familias frente al programa, por lo menos desde una presencia de lenguaje feminista, se tambalea cuando se revisan los discursos oficiales que

²⁴ Sin embargo, este último itinerario aún no está completamente estructurado ni se realiza de esta manera debido entre muchos otros factores, a la transformación del panorama educativo por cuenta de la pandemia por COVID-19.

hablan del programa pues el feminismo no se encuentra presente desde sus categorías políticas.

En la práctica, sin embargo, este lenguaje puede estar más o menos presente dependiendo de la persona adulta que esté facilitando y acompañando las distintas experiencias del programa. Esta recepción es la que llega a las familias, pues la primera fuente de transmisión de información alrededor del programa como experiencia vivida es la que reciben las familias de sus hijas. Sin embargo, al no estar presente el lenguaje feminista en los discursos oficiales acerca del programa, es decisión de cada maestro o maestra que acompañe las experiencias su uso o desuso. De manera que si la resistencia frente al programa por cuenta de una ausencia de familiarización con los discursos feministas o de género no se sostiene de manera clara respecto a los discursos oficiales pero es un hecho, puede tener que ver con un componente postfeminista de los discursos en relación con el empoderamiento de las mujeres. Para retomar someramente la perspectiva postfeminista abordada desde esta investigación hasta este punto, vale recordar que es la serie de prácticas y discursos que asumen que las luchas por la reivindicación de los derechos de las mujeres han logrado una transformación deseable del orden social y del sistema sexo/género y que por lo tanto el feminismo como lucha política es un tema del pasado reciente pues en el presente, las mujeres ya no sufren las mismas relaciones de opresión (Ringrose, 2013). Como sostengo en capítulos anteriores, esta posición es concomitante con la élite, pues la reducción de la brecha de género y la percepción de que la sociedad ha dejado de ser desigual con las mujeres es sólo posible desde las más altas esferas de privilegio de la sociedad, donde efectivamente las condiciones de poder permiten a las mujeres agenciar su identidad en el orden social con una dimensión de opresión mucho menos explícita, pero no por eso inexistente.

Con el respaldo de un programa curricularizado de liderazgo, los elementos misionales que marcan el horizonte institucional fueron modificados durante la rectoría de Marcela Junguito

incluyendo este valor institucional en muchos de sus discursos y documentos oficiales de horizonte institucional. La misión del Gimnasio Femenino empieza ahora con la frase “Educar mujeres líderes...”, la visión habla de “...ser reconocidos por ofrecer una formación integral a mujeres líderes...” y el perfil gimnasiano inicia: “Una gimnasiana es una líder íntegra, justa y creativa...” (Gimnasio Femenino, s.f.). Este giro discursivo dentro del cual el liderazgo tiene un protagonismo incontrovertible responde a lo discutido en el capítulo 3 en relación con la educación como un indicador de la economía de mercado apalancada en los discursos sobre el desarrollo y la competencia que son corolarios de la modernidad. Adherir el liderazgo como elemento misional del Gimnasio Femenino le otorga un diferenciador importante en términos de mercado y competencia como fue expuesto en los capítulos anteriores. Adicionalmente, el nuevo modelo pedagógico de la rectora estipula que “En el Gimnasio Femenino promovemos la excelencia académica, el pensamiento crítico, las habilidades de liderazgo, el crecimiento moral y ético y la responsabilidad ambiental y social” (Gimnasio Femenino, 2019). Según Junguito, el giro institucional hacia el liderazgo no es producto de su administración, pues el término estaba presente en los discursos de mercadeo institucional desde antes, sin embargo carecía de evidencia en los documentos institucionales que marcan el horizonte pedagógico, creando una ausencia de consecuencia entre el lenguaje de mercado y los lineamientos escritos.

La naturalización de este elemento como ingrediente de la educación de élite puede ser informada —de nuevo—, a través del giro y las reformas educativas que durante el final del siglo XX tuvo la educación en Colombia, y que condicionó una competencia en las instituciones educativas en relación con la calidad del servicio prestado. También da cuenta de un modelo de feminidad concomitante con el feminismo liberal blanco estadounidense que increpa Sojourner Truth en su *intervención Aint I a Woman* (Truth, 2021) cuando interpela a una audiencia blanca de clase media en la convención de derechos de las mujeres de Ohio en 1851. Truth realizó una intervención en la cual denuncia la intersección de raza y clase —

mucho antes que Crenshaw en 1991 planteara su metáfora paradigmática de la interseccionalidad—, que ella encarnaba y que la distanciaba radicalmente de la mayoría de las mujeres blancas de clase media presentes. Siendo sobreviviente del sistema de esclavitud norteamericano, Truth denunciaba que tenía tantos músculos como un hombre y había realizado el mismo tipo de trabajos físicos. En esta dirección, enfoque de liderazgo del Gimnasio Femenino plantea un liderazgo blanco, de élite y que pasa por alto la reflexión por la intersección de clase, raza y cómo estos marcadores construyen los modelos de feminidad dentro del Gimnasio Femenino en su totalidad. Esto construye modelos de feminidad en donde las estudiantes del Gimnasio Femenino encarnan un ethos de consumo de oportunidades y privilegios sociales individual, neoliberal e inscrito en las lógicas capitalistas de éxito condicionadas a la tecnificación y capitalización de las personas (Prügl, 2014; Ianello, 2010)

“El sueño de la bellota” es uno de los espacios desde donde se empieza a construir un modelo de feminidad particular. Al estar alineado con tres objetivos del desarrollo sostenible²⁵ — educación de calidad, igualdad de género y paz, justicia e instituciones sólidas—, se asienta en discursos de la modernidad asociados a las agendas de de Naciones Unidas sobre el desarrollo. Estas agendas tienen un componente complejo en términos de cooperación internacional y la vasta movilización de recursos que esta genera, al igual que una concepción de mujer que es neocolonial pues establece las políticas públicas como cajas de herramientas orientadas a salvarla de la desigualdad de una manera que emula la cooperación internacional como instrumento que permite la interferencia de agendas de países desarrollados del norte global en países en vía de desarrollo del sur global (Rodríguez Moreno, 2014). El análisis de Rodríguez Moreno no contempla a la población de mujeres de élite, pues habitar la cima del

²⁵ Los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) hacen parte de una agenda que en el 2015 se planteó desde la Organización de Naciones Unidas para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo. Fuente especificada no válida. .

privilegio las ubica lejos de ser beneficiarias de los dineros de cooperación internacional al no ser sujetas vulnerables, pero informa de manera importante desde qué lugares el programa de liderazgo construye su andamiaje conceptual, y en este punto en particular, qué modelos de feminidad adhiere. Esta es una evidencia de como los discursos producto de la cooperación para el desarrollo pueden ser instrumentalizados sin atender a las características contextuales para los cuales son pensados, en términos de la responsabilidad del Gimnasio Femenino, pero también de cómo estos discursos son producto desde su fuente de generalizaciones sobre las identidades de las mujeres en este caso (Prügl, 2014; Rodríguez Moreno, 2014). En uno y otro extremo de la escala, los objetivos para el desarrollo sostenible terminan siendo un andamiaje más en el proceso de construcción de un modelo de feminidad acrítico con su espacio de privilegio y la realidad de mujeres que no gozan del marcador de clase de las estudiantes del Gimnasio Femenino.

En esta concepción de las relaciones sociales, la mujer²⁶ es destinataria de programas y políticas —públicas y privadas—, orientadas a elevar sus capacidades en una orientación ascendente problemática que contribuye a hacerlas aptas para el mundo del desarrollo y no a construir un mundo en donde el desarrollo pase necesariamente por las reflexiones acerca de los sistemas estructurales de opresión y privilegio que construyen las discriminaciones que operan sobre los cuerpos feminizados. Si bien las mujeres estudiantes del Gimnasio Femenino no caben dentro de la categoría de mujeres del sur global²⁷ que son destinatarias de las políticas y presupuestos para el desarrollo, esta concepción de las políticas públicas orientada

²⁶ En singular, pues muchos de los discursos del desarrollo alrededor de la mujer beben de la tradición feminista liberal que iguala la categoría mujer y sus opresiones, ignorando la necesidad imperativa del concepto plural que refleje la vasta diversidad de formas de ser mujer y formas de operar de las desigualdades que encarnan (Mohanty, 1988).

²⁷ No olvidar que los sures y nortes globales son categorías geopolíticas y no sólo geográficas, lo que hace que una mujer de élite en un país como Colombia pueda —en su contexto y de manera relacional—, habitar espacios propios del norte global.

a elevar la posición de las mujeres es cómoda para el privilegio por cuanto no lo cuestiona de manera estructural y en este sentido, es también concomitante con las posiciones postfeministas enunciadas anteriormente. En esta dirección, que el programa de liderazgo beba de estos cimientos político-discursivos informa el modelo de feminidad que desde la élite y los discursos postfeministas sobre las mujeres cocibe el modelo de formación de liderazgo de las estudiantes.

El sueño de la bellota es amplio en sus formas e instancias pedagógicas y complejo en lo ecléctico de sus discursos; incluye enfoques restaurativos, metodologías psicosociales, aprendizaje experiencial y habilidades de liderazgo (Gimnasio Femenino, s.f.). Sin embargo, al estar construido y centrado alrededor de las capacidades de liderazgo que planea y logra presentar a las estudiantes, descuida la necesaria reflexión alrededor de los sistemas estructurales de opresión y privilegio que le imponen a las mujeres los lugares que en la sociedad tienen. Para el caso de las mujeres del Gimnasio Femenino, no contribuye a problematizar el lugar de privilegio de raza y clase que habitan, e ignora la posibilidad de mirada respecto a la élite de la cual las estudiantes hacen parte. Las estudiantes del Gimnasio Femenino se forman a través del programa de liderazgo para discernir y obtener las mejores frutas del árbol de las posibilidades sociales que les permiten agenciar su identidad de la manera en la que deseen, sin cuestionarse si todas las mujeres tienen al alcance los mismos frutos y los mismos árboles, naturalizando así el lugar de privilegio y permitiendo la concepción de que la brecha sexogenérica no les afecta (Öchsner & Murray, 2018) .

Esta ausencia del lente enfocado en los sistemas estructurales de opresión y privilegio es concomitante con la posición postfeminista que arguye que la igualdad de género ha sido lograda para las mujeres en todos los espacios de la vida social (Ringrose, 2013). A su vez, las personas cuyas experiencia de vida nos permiten adherir estas posiciones, son aquellas que estamos en la cima del sistema de privilegios que la sociedad en la que vivimos otorga: las

personas blancas, heterosexuales de élite. Nosotras no hemos encarnado muchas de las violencias que los sistemas estructurales de opresión instauran sobre las personas. En la misma línea, la percepción de que la igualdad ha sido ganada para las mujeres en todos los estadios de la vida social puede arrojar luz sobre la ausencia de un compromiso explícito con los feminismos que existe en el Gimnasio Femenino cuando muchas de sus prácticas son feministas: al ser una lucha superada, no es necesario adherir ciertos términos, lenguajes, o prácticas; o es innecesario enunciarlos de maneras que remitan a una realidad pasada o superada. Este vacío reflexivo pasa por las dimensiones del privilegio mencionadas anteriormente y en el capítulo 3, a las cuales es importante añadir la invisibilización de la categoría racial como marcador de privilegio (Ringrose, 2013). Vale la pena recordar en esta dirección que varias de las exalumnas no recuerdan haber estudiado en un colegio racialmente diverso y que esta dimensión demográfica y políticamente relevante es constantemente pasada por alto por las estudiantes, lo cual es síntoma de que es también invisibilizada por el colegio en todas las dimensiones de sus discursos tanto dentro como fuera del aula.

Esta invisibilización de la categoría racial es corolario de una sociedad en donde la élite tiene unos valores nucleares centrados en la meritocracia. Esto significa que las posiciones de privilegio de las personas están legitimadas a través de sus méritos, es decir, que el trabajo de las personas las hace merecedoras de las oportunidades sociales que disfrutan (Koh, 2014). Siguiendo al autor, estos discursos se usan como promesa de una movilidad ascendente, y tienen como inmenso vacío, la problematización de los lugares desde los cuales pueden empezar el *recorrido meritocrático* las personas; es decir, con qué condiciones —capitales para volver a Bourdieu—, cuentan las identidades que enmarcan y median los espacios sociales que habitan. En este sentido, el Gimnasio Femenino enmarca la *doxa nacional meritocrática* (Koh, 2014) construyendo un espacio educativo de élite en donde la raza tampoco es visibilizada, pues la naturalización del estatus de privilegio dentro de la concepción meritocrática de la vida

social y de la educación no permite visibilizar las condiciones sociales estructurales que condicionan el mérito (Mijs, 2016).

Individualismo, competitividad y excelencia

Otra de las características de los modelos de feminidad asociados al feminismo liberal y postfeminismo es la individualización de la toma de decisiones amparada por el libre albedrío y la asunción de riesgos como capacidades necesarias de las mujeres. En una sociedad capitalista avanzada en donde las oportunidades están dadas, las estudiantes del Gimnasio Femenino pueden forjar la identidad que ellas deseen con base en las elecciones y riesgos que asuman en sus vidas (Ringrose, 2013). Este modelo de feminidad está asociado a las habilidades de liderazgo mencionadas anteriormente, pero también está construido alrededor de un andamiaje estructural que educa a las estudiantes con altos estándares de excelencia y competitividad. Estos estándares de competitividad serán elaborados más adelante a profundidad, sin embargo considero importante hacer algunas puntualizaciones en la dirección de la construcción de feminidades posteministas desde la excelencia académica y las nociones de éxito de la élite antes de continuar.

Existen dos nociones de éxito dentro de la educación privada de élite de mujeres que comportan tensiones dentro de las subjetividades de las estudiantes (Allan, 2010). La primera es el éxito para la institución, representado por los logros que pueden ser puestos en el ojo público como logros institucionales también, es decir, producto de la formación del colegio. Estos tienen que ver con las calificaciones, menciones, distinciones y en general con los espacios formativos escolares dentro de los cuales las estudiantes alcanzan y superan los objetivos logrados y que permiten al colegio usarlos como prueba de la promesa de valor de una educación de élite de calidad en donde las identidades pueden desarrollarse de manera

libre e ilimitada y descoyocar en estas dos arenas. Siguiendo a Allan, el segundo tiene que ver con el éxito percibido por las experiencias de las estudiantes, y es aquí donde las tensiones afloran, pues sus emociones en relación con los caminos y los costos de lograr el éxito institucional visibilizan unas tensiones en algunos casos muy costosas en términos de estabilidad emocional. Estas dos dimensiones serán abordadas desde las experiencias de las egresadas, considerando estos costos mencionados y problematizando la imagen postfeminista de que las estudiantes del Gimnasio Femenino son súper mujeres que todo lo pueden y todo lo logran en relación con sus deseos en sus caminos de construcción de identidad, y esto gracias al modelo de formación que la institución brinda.

Como ejemplo de lo anterior, las habilidades del itinerario Robles —correspondiente a las estudiantes de los últimos dos grados escolares—, son manejo del trabajo, obtener resultados, agenciar la innovación, motivar a otros, establecer prioridades, decisiones de calidad, ambición de carrera y dirección de las personas (Gimnasio Femenino, s.f.). Este itinerario es central para este punto de análisis puesto que construye las habilidades que desde el programa de liderazgo deben tener las estudiantes de cara a su egreso de la institución, su ingreso a la educación superior y la inserción en el sistema laboral como fin último del ejercicio de dichas habilidades. Estas son —como su nombre lo indica— habilidades orientadas a la productividad y la competencia como marcadores de éxito dentro de un sistema social capitalista y las cuales son centrales para la formación de una mujer de élite. En este sentido, plantean un modelo de feminidad con estas orientaciones y —de nuevo—, omiten una reflexión crítica sobre el lugar de privilegio que permite el ejercicio de estas habilidades de liderazgo y la manera en la cual las estudiantes del Gimnasio Femenino pueden ejercerlas dentro y fuera de la institución.

Lo anterior es posible en una sociedad en la que las mujeres del Gimnasio Femenino pueden construirse como deseen porque el abanico de posibilidades es infinito, el mismo abanico de posibilidades —o lo más parecido que la institución pueda proporcionar— debe estar a

disposición de las estudiantes en su etapa escolar con el fin de que reciban entrenamiento en tantas habilidades diversas como sea posible. En esta dirección las más de 30 habilidades de liderazgo²⁸ proveen este abanico de posibilidades, pero además los diversos espacios de formación curricular y extracurricular, académicos y de otra índole, presentan a las estudiantes y a las familias como promesa de valor la imagen de que una estudiante del Gimnasio Femenino puede construirse de manera libre e infinita en relación con su identidad: una gimnasiana puede ser científica, deportista, académica o una combinación de las tres. Puede explorar y explotar estas habilidades a través de programas de formación que abarcan la laicidad, la espiritualidad, el emprendimiento y la vocación de servicio construyendo un árbol de posibilidades a la medida de cualquier individuo. Esta concepción de feminidad está centrada en el mérito de las estudiantes, en que por medio de sus elecciones informadas y el esfuerzo pueden construir su identidad con total libertad. En este sentido, invisibiliza las condiciones sociales que median estos méritos o privilegios (Allan, 2010; Koh, 2014). Este modelo de feminidad construido a partir del mérito no genera reflexiones alrededor de marcadores sociales que afectan estas posibilidades como la raza y la clase, y que están presentes —y naturalizados—, en la población del Gimnasio Femenino: una población blanca de élite. En este sentido, los modelos de feminidad son también liberales, complacientes con estos marcadores de raza y clase en términos de su aceptación como naturales en las experiencias de vida de las estudiantes (Ianello, 2010).

Esta fuente de posibilidades enmarca al Gimnasio Femenino en un entorno en donde la transdisciplinariedad y multiplicidad de saberes —en nada negativos—, entran en tensión cuando los dispositivos de visibilización, reconocimiento y valoración de las estudiantes las instalan en un camino de competitividad con altos costos para la salud emocional y física. En

²⁸ Ver anexo G

otras palabras, la tecnificación de los saberes como parte de un servicio educativo orientado hacia la competitividad por acumulación, condiciona unos entornos de aprendizaje que pueden tender hacia la sobreestimulación; y cuando los reconocimientos estudiantiles premian perfiles de éxito de estas características, la vara es tan alta que muchas estudiantes construyen aspiraciones en detrimento de los estilos diferentes de aprendizaje y las capacidades diversas. El panorama se tensiona aún más cuando a pesar de todos los esfuerzos es imposible llegar al nivel más alto —encarnado en compañeras que sí lo logran y son reconocidas—, y las consecuencias para el bienestar emocional son visibles y generalizadas.

Este nivel de competencia y competitividad con altos costos para las estudiantes hace parte una vez más de una perspectiva postfeminista que plantea un modelo de feminidad específico. Al tener las estudiantes —blancas de élite— del Gimnasio Femenino una gama infinita de posibilidades dentro de la sociedad —pues la brecha de género está superada y depende de las elecciones individuales—, los lugares que pueden ocupar las estudiantes del Gimnasio Femenino dependen de la formación que en el colegio reciben para convertirse en mujeres-consumidoras de las oportunidades. Esta perspectiva está en estrecha relación con el estandar neoliberal y postfeminista social en donde el consumo no es únicamente de bienes y servicios, sino de tantas posibilidades de construcción de la identidad como la sociedad lo permite. De nuevo, para quienes están disponibles estas posibilidades pasa por el lugar de privilegio de las mujeres de la élite, que en efecto tienen a su alcance todas estas posibilidades (Öchsner & Murray, 2018). Este modelo de formación de hiperconsumo de oportunidades construye un modelo de feminidad de super mujer, la cual más que problematizar los espacios sociales de participación y agencia, debe ocuparlos todos y hacerlo bien (Ringrose, 2013).

En esta dirección, las estudiantes del Gimnasio Femenino no problematizan las posibilidades que tienen para agenciar su identidad, construirla y manifestarla, sino se forman a lo largo del camino educativo para aprovechar todas las posibilidades. Este es el modelo de acumulación

mencionado anteriormente que genera realidades de agotamiento profundo en las estudiantes, pues es un modelo de feminidad que pocas alcanzan, al que todas le apuntan, y que para quienes lo logran como para quienes no, tiene costos altos sobre la salud mental y el equilibrio emocional en la etapa escolar (Allan, 2010; Öchsner & Murray, 2018; Baker, 2010).

Este panorama se complejiza aún más cuando se considera que las estudiantes no han sido formadas en esta dirección a través de todo su recorrido escolar. En la educación preescolar y primaria, las estudiantes tienen múltiples oportunidades de explorar sus habilidades y desarrollar sus aptitudes sin la presión del éxito ni las pruebas estandarizadas. El arte, por ejemplo, es presentado desde pequeñas como una oportunidad de crecer y un área del conocimiento válida de reconocimiento en la comunidad (Suescún Pérez, 2020). Sin embargo, a partir de la adolescencia cuando la complejidad de la etapa de desarrollo se le suma a la estandarización del conocimiento y su evaluación, el panorama cambia y muchas estudiantes viven y tramitan tensiones constantes producto de la aspiración a la excelencia.

Esta presión por la excelencia en todos los ámbitos de la vida escolar provenía de la comparación constante con las compañeras que encarnaban estos estándares a cabalidad, puesto que eran legitimadas por los espacios de reconocimiento institucionales (Castañeda, 2020). Si bien el panorama en primera infancia era menos competitivo, desde el primer grado del preescolar se premia la excelencia académica tres veces al año, en una izada de bandera, en donde las mejores estudiantes de cada curso son reconocidas en frente de la totalidad de la comunidad escolar incluyendo a sus familias. Este espacio de visibilización se convierte entonces, desde los 4 años, en un deseo y aspiración de muchas y por lo mismo en frustraciones de otras. El llanto acompaña los fracasos e invisibiliza de manera desproporcionada los aciertos (Castañeda, 2020). Es importante resaltar aquí que la forma de tramitar estas aspiraciones es distinta para cada subjetividad y depende de muchos factores dentro de los cuales cuentan entornos extracurriculares y familiares; muchas estudiantes

problematizan esta exigencia y competitividad académicas y logran desmarcarse de este sistema a través de diversos dispositivos de agencia individual y colectiva. A pesar de esto, el modelo de feminidad está presente, pues los espacios de reconocimiento mencionados siguen poniendo formas de ser estudiante en el lente del ejemplo a seguir.

Adicionalmente a la ausencia de problematización del lugar postfeminista-neoliberal privilegiado naturalizado ya mencionado, estas dinámicas de competencia tienen una incidencia en las relaciones interpersonales, construyendo un entorno de contrapeso nada despreciable para los discursos de empatía y sororidad que circulan en otros espacios escolares como el programa de liderazgo. Sin ser un discurso institucional explícito —y por esto más problemático por no ser abordado—, estas dinámicas de competencia sostenidas a través de los años, comienzan a hacer mella en las relaciones interpersonales, construyendo espacios de competencia entre mujeres que al no ser acompañados críticamente, generan relaciones de misoginia internalizada que aunque no son la norma, cargan de tensiones a las estudiantes. Aunque Marcela Legarde no utiliza este término en específico, sí tipifica este tipo de relaciones de competencia en términos de la diferencia encarnada por el sistema sexogenérico patriarcal que no sólo convierte la diferencia sexual en razón naturalizada de desigualdades, sino que traslada la diferencia a las relaciones entre mujeres. Esto implica una enajenación, separación y distanciamiento entre las mujeres al igual que el desconocimiento de las condiciones compartidas (Lagarde y de los Ríos, 2012).

De manera que si bien existen una multiplicidad de discursos en el Gimnasio alrededor de la empatía, la sororidad, la solidaridad y las habilidades relacionales que contribuyen a construir relaciones intersubjetivas saludables; el contrapeso académico es fuerte y aunque no necesariamente instaura un régimen de relaciones tóxicas entre las estudiantes del Gimnasio Femenino, no es poco frecuente que sea fuente de enemistades entre las estudiantes. Esta es

una de las razones por las cuales este modelo de feminidad construido alrededor de la competencia tiene unos costos tan altos para las estudiantes del Gimnasio Femenino.

La relación entre estudiar en el Gimnasio Femenino, ser gimnasiana —encarnar los valores institucionales a cabalidad—, y ocupar lugares de éxito y liderazgo era de responsabilidad: el deber ser de una gimnasiana era ser líder, había una asociación directa entre estudiar en el Gimnasio Femenino y ocupar espacios de liderazgo (Orejarena M. J., 2020). Este sistema de reconocimiento es endogámico en concordancia con la transmisión generacional de los valores asociados a las élites. Las exalumnas exitosas —independientemente de su campo de éxito—, son presentadas a la comunidad estudiantil en tantas oportunidades como es posible alrededor del recorrido escolar. Son el centro de eventos dirigidos a la totalidad de la comunidad o a una parte de ella, están presentes en prácticas de aula específicas como invitadas de docentes particulares, son voceras centrales de su experiencia o invitadas ilustres de ceremonias importantes. Así, las exalumnas exitosas hacen parte central del modelo de feminidad presentado a las estudiantes puesto que vuelven al colegio como experiencia encarnada y en este sentido como referentes y ejemplos de la vida de éxito que el Gimnasio Femenino puede garantizar con su formación. Esta práctica de representación de las élites contribuye a reproducir sus valores a través de la imagen. Estos actos de performatividad de clase (Bourdieu, 1989; Butler, 2002) construyen imaginarios en donde las exalumnas son presentadas a las estudiantes como modelos de éxito e historias abaladas institucionalmente para ser emuladas por la población estudiantil (Holland, 1998). Siguiendo a la autora, estos actos de representación presentan una imagen clara de un futuro posible, y para las estudiantes del Gimnasio Femenino, una promesa de éxito emulable por haber contado con las mismas condiciones de educación. En este sentido, son un actos que performan los valores de una clase con un *capital simbólico* común —siguiendo a Bourdieu— y que contribuyen a marcar el rumbo de las estudiantes para seguir habitando este lugar social del cual hacen parte.

El colegio ha diversificado estos modelos de éxito de las exalumnas en años recientes, invitando a sus espacios a gimnasianas referentes en campos diversos de la vida profesional. Los modelos de ser mujer que les son presentados a las estudiantes se han desplazado de campos profesionales específicos como el empresarial, a exalumnas que impactan el mundo positivamente desde diversos lugares de agencia asociados a distintos caminos profesionales como las artes, las ciencias y el diseño por mencionar algunos. Sin embargo, en años anteriores quienes recibían conocimiento como exalumnas eran en su mayoría mujeres exitosas en los campos políticos y de construcción de empresa, los modelos asociados a las ciencias o a las artes eran menos comunes y desentonaban con el modelo institucional (Orejarena M. J., 2020). Esta práctica institucional de presentar a las estudiantes con modelos de feminidad asociada al éxito encarnado en mujeres que tuvieron la misma educación que ellas es compleja por cuanto establece una relación directa entre el modelo de feminidad durante la etapa escolar y el que se espera al egresar del colegio. Cuando estos perfiles de feminidad están asociados a una forma particular de ser mujer, excluyen necesariamente otras.

Este panorama es generalizado en las instituciones de educación de élite y se encuentra encadenado a la colección de credenciales que certifican la calidad del colegio y construyen su promesa de valor para las familias que lo eligen como prestador del servicio educativo. El Gimnasio Femenino ha reconocido esta realidad y ha realizado esfuerzos para ponerla en tensión en el nuevo modelo educativo producto del periodo de rectoría de Marcela Junguito. El programa de liderazgo, por ejemplo, es un espacio en el que las competencias y habilidades se desarrollan siempre en equipo, haciendo énfasis en la relación bidireccional de la individuo con la comunidad; esto es válido para todos sus itinerarios de formación desde el preescolar hasta el último grado. El sistema de premiación y reconocimiento académico trimestral sigue existiendo, pero ha sido nutrido con espacios en donde se premia el talento artístico, el compromiso deportivo, la representación del colegio ante el país y el mundo, la conciencia

ambiental, el esfuerzo académico más allá de los resultados y la solidaridad. Lo cual si bien diversifica los modelos de feminidad, es susceptible de crear modelos de súper mujeres con las problemáticas que estos comportan (Baker, 2010). Estos modelos de feminidad pasan de manera naturalizada por el privilegio de clase, pues la estudiantes del Gimnasio Femenino al ser parte de la élite, tienen a su disposición este repertorio de posibilidades condicionado por un establecimiento educativo que se puede permitir la facilitación en términos de materialidad de esta variedad de espacios en donde las estudiantes pueden construir su identidad (Öchsner & Murray, 2018). Las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil del Gimnasio Femenino está directamente relacionada con sus privilegios y posibilidades de formación, entonces este abanico de posibilidades formativas está disponible para ellas en función de la educación de élite que pueden costear sus familias —en términos de capital económico y simbólico—, y las ocupan en la cima del privilegio y por encima de la brecha de desigualdad educativa del país (Sánchez & Otero, 2012).

Estas medidas tomadas con la intención de diversificar los perfiles estudiantiles —los modelos de feminidad en formación— reconocidos a nivel institucional son loables y le hacen contrapeso a una competitividad que, aparte de ser un valor institucional orientado por la competencia como núcleo de la educación, es un elemento central de la educación actualmente no sólo en el Gimnasio Femenino sino en la educación de élite. Este panorama complejo excede entonces, pero no limita la agencia del Gimnasio Femenino sobre una realidad del sistema educativo nacional: la educación debe ser medible, evaluable y perfectible para representar un indicador de desarrollo de un estado-nación moderno y la educación de mujeres, aún más, pues la presión para erigirse en súper mujeres está presente desde la prelación de los logros académicos y sus reconocimientos institucionales. Este panorama educativo nacional de competencia y medición informa también el marcador de clase del cual hace parte la educación de élite en términos de resultados en las pruebas estandarizadas que miden la calidad

educativa. El panorama en este sentido, ubica al Gimnasio Femenino en una porción de las instituciones escolares con los mejores resultados en las pruebas Saber 11, las pruebas de medición de la calidad educativa a nivel nacional presentadas en el momento de egreso de los colegios. La brecha de desigualdad medida en estos estándares posiciona al colegio en un grupo de élite y de excelencia (Sánchez & Otero, 2012), en parte por que las estudiantes tienen el abanico de posibilidades y espacios pedagógicos y formativos mencionado anteriormente a su disposición. En esta dirección, el Gimnasio Femenino garantiza también la reproducción de estos valores de clase al garantizar para sus estudiantes esta calidad, los resultados concomitantes y el lugar de privilegio en relación con las posibilidades disponibles para ellas en el momento de egreso de la institución.

Diversidad y sexualidad

Otra de las formas de ser mujer que empiezan a ser reconocidas como una posibilidad actualmente tiene que ver con poner en tensión la heterosexualidad como orientación sexual. Al ser el Gimnasio Femenino desde su fundación una institución educativa católica para mujeres de élite, la heterosexualidad ha sido siempre la norma y se ha asumido como la orientación sexual naturalizada de sus estudiantes. Este régimen de la sexualidad es trazable en las caperucitas —los libros producidos anualmente por estudiantes con recursos del colegio—, en donde se encuentran descripciones de las estudiantes escritas por sus compañeras que dan cuenta de manera importante de los lugares comunes en términos de representación, identidad y estereotipos. En cuanto a la preferencia sexual para establecer vínculos sexoafectivos de pareja, resaltan las caperucitas más recientes (2012, 2014, 2016, 2017) en donde se encuentra una sección titulada «Cómo levantarse a...» que se ha vuelto tendencia en esta línea de publicaciones anuales de los colegios privados de élite.

Esta sección hace referencia a aquello que es necesario que encarnen los hombres en términos de estereotipos, conductas, aspecto físico, inclinaciones estéticas, hábitos, etc., para despertar un interés sexo-afectivo en cada una de las estudiantes allí consignadas con su nombre. Estos estereotipos de masculinidad están asociados a la convencionalidad, postulando como atractivos sexoafectivos el capital erótico, económico y cultural a través de la apariencia, los viajes, los bienes y los hábitos de ocio asociados al capital cultural de clase (Bourdieu, 2001). La plantilla de la sección inicia con la frase “Cómo levantarse a...” como título, seguida del nombre de cada una de las estudiantes que egresan del colegio y las manifestaciones de capital erótico que apelan a esta mujer. Estoy entendiendo aquí el capital erótico como una “combinación de elementos estéticos, visuales, físicos, sociales y sexuales que resultan atractivos para los otros miembros de la sociedad” siguiendo a Hakim en su texto *Capital erótico: el poder de fascinar a los demás* (2012, pág. 27)²⁹. Al respecto, es complementario a la elaboración del capital de Bourdieu concentrada en capital económico, humano y social (Menéndez Menéndez, 2015).

Este apartado de los anuarios del Gimnasio Femenino —si bien está concebido en un registro discursivo jocosos y tiene un fin humorístico—, es ilustrativo en cuanto a formas de concebir las relaciones de pareja de las estudiantes del Gimnasio Femenino se refiere³⁰. Esta pensado como una forma de dejar huella de las preferencias sexoafectivas de las estudiantes en términos de capital erótico —de manera graciosa—, aludiendo a sus experiencias vividas,

²⁹ El concepto de Hakim ha sido ampliamente criticado por su elaboración postfeminista en términos de promoción de su uso para el ascenso social de las mujeres, críticas que adhiero siguiendo a Menéndez Menéndez, 2015.

³⁰ En términos de los ejemplos textuales, mi ética como investigador choca con suministrarlos explícitamente en términos de las identidades de las estudiantes que allí se mencionan. Para el momento de publicación de estos anuarios escolares, muchas de ellas eran menores de edad y adicionalmente, sus devenires de existencia hacen más que posible el hecho de que sus identidades se hayan transformado desde entonces, por lo que me abstengo de citar textualmente este apartado.

parejas del momento y la construcción de una memoria colectiva de la promoción saliente del colegio. Es llamativo que en ninguna de las 4 caperucitas en donde este apartado fue mencionado —un total de 219 estudiantes— se mencione una forma de concebir la atracción por otras identidades que se salga de la heteronorma. Esta elisión de otras formas de relacionarse con la sexualidad adquiere un poco más de sentido de causa cuando las exalumnas relatan que los valores de feminidad asociados al deber ser de las estudiantes del colegio se enmarcaban en estereotipos de castidad hasta el matrimonio, heteronormatividad social y rechazo total a la interrupción voluntaria del embarazo y las discusiones alrededor de la identidad de género (Orejarena G. , 2020).

La diversidad en particular y la sexualidad en general es un tema que en el Gimnasio Femenino tiene personas especializadas para su tratamiento, del cual se habla a puertas cerradas, y cuando se hace de manera pública, en muchos casos implica la intervención de agendas familiares creando tensiones fuertes que en muchas ocasiones deben ser solucionadas por las y los docentes de forma individual sin respaldo institucional. Al ser la diversidad sexual un corolario de la educación sexual, cuando la primera no tiene tratamientos transparentes, comunitarios y desprovistos de secretismos, la segunda es aún más invisibilizada y está sujeta al mismo tipo de acompañamientos (Tejero Coni, 2017). Si las estudiantes no son expuestas a entornos claros y sin tabúes en donde puedan hablar de su sexualidad, menos cómodas se sentirán hablando de la problematización de la heteronorma (Aravena Valdebenito, López Donaire, & Valenzuela Ortega, 2019). Esto es particularmente problemático en una etapa en la que la autoestima está en construcción, la percepción del adulto como autoridad es total y por lo tanto la agencia de las estudiantes sobre su sexualidad está profundamente mediada y modelada por el tratamiento que la institución haga de esta (Vásquez & Fernández Mouján, 2016).

Este es otro terreno colmado de tensiones y mensajes en varias direcciones. En la sección de preescolar y primaria, por ejemplo, la totalidad de las personas empleadas recibimos una capacitación en identificación y prevención de abuso en el año 2017, la cual nos formaba, facultaba y autorizaba para hablar de las partes del cuerpo con naturalidad con la población de primera infancia. Esta libertad asociada a la protección de la niñez como etapa de pureza que debe ser incorruptible es susceptible de un tratamiento de la sexualidad en esta dirección: el fin es proteger a las niñas. En este escenario ni la capacitación, ni las prácticas de aula que de ella se desprendieron fueron objeto de censura por parte de las familias. Adicionalmente, contó con el apoyo económico y logístico institucional y se realizó dentro del horario laboral.

Esta aproximación a la educación sexual y el aval institucional a la conversación están enmarcadas en la protección de las estudiantes en una etapa —la primera infancia—, en donde se considera un deber moral velar por la protección en términos de abuso de las estudiantes (Acosta, 2011). Desde esta perspectiva, hacer de la sexualidad tema de conversación desde estos espacios y con estos objetivos fue visto como una necesidad y la capacitación fue presentada a la comunidad escolar como una medida en beneficio de la calidad del acompañamiento que las personas adultas podemos brindar a las niñas en edad preescolar. Cualquier discurso de resistencia a este espacio formativo y a las prácticas en aula que de él se desprendieron se hubiera encontrado con la sanción social que en nuestra sociedad representa cualquier discurso que pueda ser interpretado como poco protector de la infancia. En esta dirección, cuando después de esta formación quienes la tomamos empezamos a curricularizar el tratamiento del cuerpo, la distinción entre las partes expuestas y las partes privadas y el nombramiento anatómicamente correcto de la genitalidad, no encontramos resistencia alguna con estas prácticas de aula y estos discursos a los que las niñas de 4, 5, y años estuvieron expuestas.

En escuela media, por el contrario, cuando la información alrededor de la sexualidad es percibida —debido a la etapa de desarrollo—, como posiblemente colindante con el placer y el disfrute, el escrutinio sobre los discursos, las prácticas pedagógicas y el personal que la tematiza es mucho mayor, particularmente por parte de las familias de las estudiantes. En esta sección del colegio, las familias han censurado prácticas, contenidos, evaluaciones y materiales de clase por considerar que no son formas aptas de tratar la sexualidad en términos de la representación de relaciones sexo-afectivas entre personas del mismo sexo. Cabe aclarar que este material ha sido curado y seleccionado por docentes con toda la responsabilidad necesaria considerando las imágenes y la edad de las estudiantes. Este fue el caso de un profesor de ciencias quien para el módulo de educación sexual interdisciplinar de la asignatura asignó un episodio de la serie de la productora Netflix *Sex Education*. En este capítulo se tematizaba la homoeroticidad entre mujeres como uno de los escenarios posibles del placer de población en edad escolar adolescente. Es importante anotar que uno de los criterios para escoger este material audiovisual fue que las estudiantes ya estaban viendo la serie y hablando de ella, de manera que la decisión pedagógica por parte del maestro fue propiciar un espacio y acompañamiento académicos para hablar de un producto audiovisual que ya estaba en el referente de las estudiantes y al cual se estaban aproximando sin orientación adulta. Este tipo de aproximaciones de las estudiantes adolescentes a productos que tematizan temas importantes para sus edades y procesos de construcción de identidad debería ser siempre de interés para el colegio, pues la desinformación producto del consumo de estos productos de manera irreflexiva y acrítica puede llevar a naturalizar generalizaciones estereotipadas respecto a la sexualidad que pueden tardar mucho tiempo en deconstruirse (Herrera Ángel & Santos Hernández, 2016). Adicionalmente y de acuerdo con esta posición pedagógica, el episodio fue visto y seleccionado por el maestro con anterioridad y presentado en clase para ser visto en su compañía y en el espacio académico con el fin de construir la conversación desde el principio en el aula y con el nivel de respeto y responsabilidad necesarias.

La reacción de algunas familias desató una conversación dentro de la institución a través de correos electrónicos y reuniones con familias que duró varios días en la que se discutió la idoneidad de ese material, la pertinencia de la discusión de estos temas en el colegio, la autoridad de las familias para censurar la forma en la que sus hijas eran educadas sexualmente y la dimensión ética y moral de la homoeroticidad como parte de los discursos pedagógicos dentro del aula. La exaltación fue tal, que el director de la sección pidió disculpas por la decisión tomada por el maestro desautorizando su decisión y pidió la eliminación del material audiovisual del programa y de la experiencia de aprendizaje que iba a medio camino para ese momento. Esto después de que el maestro junto con la profesional de LAEs tuvieron que tramitar por la institución todas estas resistencias, reclamos, comunicados y reuniones con familias que estaban en contra de esta experiencia de aprendizaje.

Este panorama respecto a la educación sexual y las formas en las que la institución respalda o no su tratamiento dejan mucho qué desear en la etapa adolescente en donde la sexualidad es uno de los temas más centrales de la construcción de identidad y que requiere más acompañamiento y orientación del adulto (Vásquez & Fernández Mouján, 2016). Esto adquiere un nivel de importancia central cuando de la educación de mujeres estamos hablando, pues la sexualidad de las mujeres ha estado históricamente condicionada a la reproducción, reprimida en términos de placer, instrumentalizada para el consumo y los intereses de mercado, sancionada socialmente cuando se vive de manera libre, y todo esto desde la vigilancia y censura de los hombres que representan el régimen patriarcal del placer que sólo es útil cuando no está orientado a la liberación de las mujeres como sujetas sexuales (Tejero Coni, 2017).

En casos como este, el colegio y las personas líderes de procesos y equipos han dejado a las y los maestros para que tramiten las tensiones sin mucho respaldo institucional. Esto es válido para las personas en todos los cargos, desde la rectora hasta los y las docentes, lo cual deja

ver el poder que tienen las familias para posicionar sus agendas educativas y revertir decisiones pedagógicas inicialmente avaladas por la institución, pues en una relación de prestación de servicios en donde hay un pago mediado por un contrato y un índice de satisfacción que cumplir, el cliente debe estar contento.

Si bien las formas de tramitar estas tensiones por parte del colegio dan cuenta de una posición institucional —por acción o por omisión—, no deben ser leídas como una falta de voluntad de manera reduccionista. El complejo panorama de las familias del Gimnasio Femenino obedece a un colegio que tiene una tradición de 90 años de historia dentro de la cual la rectora actual llegó apenas en el 2013. Las intenciones —más o menos comprometidas—, que tenga de darle una dirección diferente a la institución deben pasar por la negociación y las decisiones estratégicas para no generar fracturas en el tejido comunitario demasiado difíciles de subsanar. También es un hecho que las familias cuyas hijas están más adelante en su proceso de formación son las que vienen de la administración anterior y de un Gimnasio Femenino con un modelo de feminidad distinto, mientras que las más jóvenes —puntualmente las que han llegado después de Marcela Junguito—, les ha sido presentado un colegio mucho más en la línea de aquel que la rectora está en el camino de construir.

Últimos años

El Gimnasio Femenino bajo la rectoría de Marcela Junguito ha establecido un nuevo modelo pedagógico. Esto se ha logrado a través de una transición importante en relación con el horizonte institucional y pedagógico anterior. Igual que durante la rectoría de Trudy Martínez, los cambios toman tiempo, particularmente en una institución que se acerca a la celebración de su centenario y por lo tanto se encuentra arraigada en el pasado y su historia; para Marcela Junguito el panorama no ha sido distinto. Actualmente, a seis años de su posesión como

rectora, el Gimnasio Femenino se empieza a perfilar en una dirección específica y la huella que la rectora actual le está dando al colegio puede empezar a verse de manera más clara.

Las exalumnas más recientes reconocen en su formación en el Gimnasio Femenino oportunidades de aprendizaje y exploración de las capacidades diversas, que resultan en un catálogo más amplio de formas de ser mujer. El Programa de Diploma que permite que cada estudiante construya su currículum eligiendo asignaturas dentro de un abanico limitado de posibilidades para los últimos dos años escolares es uno de los espacios valiosos de exploración de las capacidades y habilidades de cada estudiante (Mercado, 2020). La opción de elegir el arte como espacio de reflexión académica seria y de relación con la realidad social es una de esas posibilidades de exploración de identidad que las exalumnas agradecen, pues el colegio lo asume con la importancia que merece en igualdad con otros campos del conocimiento, desde sus iniciales procesos de reflexión en el aula, hasta su finalización con una exposición de arte al estilo galería que acerca a las personas espectadoras a los resultados de los dos años de reflexión artística de las estudiantes. (Suescún Pérez, Mercado).

La exploración artística no deja de estar enmarcada en el privilegio, con una concepción canónica de las expresiones estéticas y el mercado del arte, que enmarca el quehacer posible de una gimnasiana artista dentro de este panorama social complaciente con la élite (Fernández, 2002). La exposición final de arte en forma de galería es una muestra de la elitización del arte que es característica de las élites; sin embargo, amplía el abanico de posibilidades que tienen las estudiantes del colegio para construirse como mujeres y pensar su lugar fuera del colegio. Siguiendo a Fernández, esta aproximación a la educación artística es susceptible de invisibilizar la comprensión por parte de las estudiantes de la idiosincrasia de sus comunidades, argumentando aquí que estas exceden el cerrado círculo de la élite que la estudiantes habitan (2002). En esta dirección, las exploraciones son mediadas por los cánones que —al igual que una porción mayoritaria del currículum escolar—, están mediados por las

concepciones euro y anglocentradas, máxime si consideramos que la exposición final del programa de formación de arte es un espacio de examinación del programa del Bachillerato Internacional.

Este espacio de reflexión artística ha sido importante para construir no sólo una relación con el arte como campo académico y profesional, sino con la reflexión estética como puerta de entrada a otros campos del conocimiento y elecciones profesionales que contemplan el arte en particular, y las humanidades de manera más general (Mercado, 2020). Este factor ha sido uno de los cuales ha permitido en años recientes que las estudiantes se piensen otras forma de ser mujer en relación con la vida después del colegio, la cual para muchos de nosotros ha estado marcada por la noción ingenua de que la elección del campo de estudio determina nuestro futuro y forma de estar en el mundo.

Este programa académico y el IB como eje transversal curricular del Gimnasio Femenino también es reconocido como problemático por las estudiantes que han pasado por él. Al ser un programa curricular internacional que garantiza una continuidad en las instituciones que lo adhieren sin importar en qué lugar del mundo se encuentren, implica una estandarización de los horizontes pedagógicos. Una consecuencia de esto es la ausencia de una formación política con mirada local. En esta dirección, el Gimnasio Femenino forma a las estudiantes en un entorno condicionado por el privilegio que el colegio hace poco por problematizar (Castañeda, 2020). Este modelo de feminidad marcadamente liberal (Maxwell & Percival Maxwell, 1995), no problematiza la posibilidad que tienen las estudiantes del Gimnasio Femenino para construir su identidad —desde el arte u otras áreas del conocimiento—, y construye en ellas una mirada de la sociedad desde este lugar que invisibiliza las realidades distintas que otras mujeres en otras esferas sociales viven (Fernández, 2002). El proceso de construcción de las estudiantes como sujetas políticas con mirada local, del cual la etapa escolar es un componente central (Pajares, Zegarra, Vásquez, de la Cruz, & Pérez, 2014), no

se producen con resultados enteramente satisfactorios y esto genera choques en la vida de egresadas para algunas estudiantes. La generación de estos procesos con mirada local está reducida a la caridad y el asistencialismo (Castañeda, 2020). Sin importar la posición política en términos de identificación en el espectro, a las estudiantes del Gimnasio Femenino les falta formación para asumirla. Las estudiantes se gradúan despolitizadas en términos de conciencia de las decisiones personales por ausencia de un espacio escolar que permita esta serie de reflexiones (Castañeda, 2020).

El Gimnasio Femenino tiene programas de trabajo social y comunitario curricularizados desde la escuela media, aunque con anterioridad muchas iniciativas de proyectos académicos particulares están orientadas hacia la consecución y donación de recursos a comunidades que lo necesitan. Estas iniciativas han sido importantes para exalumnas en relación con la presentación ante un terreno de exploración de pasiones que en ocasiones marca un destino profesional a la salida del colegio (Mercado, 2020). La educación en contacto con el servicio comunitario en este sentido representa una oportunidad de explorar un modelo de agencia en el mundo y de feminidad posible, sin embargo, sigue estando permeada por la ausencia de la reflexión sobre los sistemas estructurales de desigualdad y privilegio; no ya en el marco del rol de la mujer como madre y figura de cuidado que atiende al prójimo desde la caridad cristiana, sino desde la posición asistencialista que satisface la noción de desigualdad a través de donativos paliativos que si bien ayudan a las comunidades transitoriamente, no contribuyen a solucionar las desigualdades estructurales ni a generar espacios de reflexión al respecto (Mercado, 2020) (Castañeda, 2020). Este modelo de construcción de feminidad es problemático en términos coloniales pues implica una relación de dominación estructural por parte de las estudiantes del Gimnasio Femenino sobre otras mujeres y hombres que en muchas ocasiones suprime la heterogeneidad del sujeto de manera violenta (Mohanty, 1988). Siguiendo a Mohanty, implica también la naturalización de agendas sobre las cuales se espera

que todas las mujeres blancas europeizadas se organicen —en este caso el trabajo social asistencialista con tinte caritativo— construyendo dos polos heterogéneos uno de mujeres de élite y otro de población marginalizada. Este proceso termina generando una colonización de las poblaciones marginalizadas por parte de las estudiantes del gimnasio femenino que es una relación producida de manera arbitraria por el enfoque asistencial del trabajo social en el Gimnasio Femenino.

Esta relación con la caridad transformada en trabajo social asistencialista es un corolario de los modelos de ser mujer que comulgan con el feminismo liberal y el postfeminismo en términos de la posición acritica frente a los sistemas de empobrecimiento social. Bebe de las tradiciones producto de la caridad y requisitos de la feminidad del siglo XX (Villalba, 2020) al tiempo que genera una relación distanciada en términos de clase con las poblaciones con quienes trabajan las estudiantes. Esta forma asistencialista de intervenir en comunidades sin involucrarse en sus procesos identitarios e históricos ni construir espacios de reflexión también tiene un rasgo neocolonial que puede construir nociones cómodas con un papel mesiánico y salvador por parte de las élites que deciden compartir sus privilegios con las personas desempoderadas (Mohanty, 1988). Se reproduce entonces en este ejercicio un orden social que construye para las estudiantes del Gimnasio Femenino un *tercer mundo*, una otredad de las poblaciones a las que asisten y las ubica a ellas como las abanderadas de las figuras de desarrollo y privilegio de *occidente* en su trabajo con comunidades (Mohanty, 1988). Esto es problemático por cuanto hace parte del horizonte formativo desde tempranas edades de la etapa escolar naturalizando la reproducción de las brechas sociales dentro de las cuales las estudiantes del Gimnasio Femenino ocupan el lugar de privilegio sin ningún tratamiento crítico al respecto. Permite también una ausencia de identificación con las realidades de las personas que no habitan el privilegio construyendo imaginarios en las gimnasianas de jerarquías sociales análogas a las de primero y tercer mundo que tipifica Mohanty.

Otro componente de las prácticas pedagógicas al interior del Gimnasio Femenino que ha adquirido una relevancia central en la construcción de modelos de feminidad son las habilidades relacionales. Si bien los últimos grados escolares siguen generando un escenario de contrapeso fuerte en relación con una formación orientada hacia la excelencia y la competencia, en los 12 años previos, la educación emocional y las habilidades sociales y relacionales son centro del modelo formativo (Suescún Pérez, 2020). La educación emocional que luego hace su transición a las habilidades relacionales están presentes desde el preescolar que se enfoca fuertemente en las emociones a través de la materia de socioafectividad, impartida por las directoras de grupo. La transición a las habilidades relacionales se da en el programa de liderazgo a partir de la escuela media pero ha estado presente desde el primer año de estudio en el enfoque importante que el modelo pedagógico le da al trabajo colaborativo dentro del aula. Este componente adquiere un nivel de complejización importante en el bachillerato a través de los proyectos estudiantiles autogestionados de tradición. En los últimos tres años escolares las estudiantes deben organizar eventos para la comunidad escolar que también son abiertos al público externo, y aunque lo hacen con ayuda de sus maestras y maestros. Muchos de estos proyectos implican que las estudiantes deben relacionarse con distintas dependencias del colegio para gestionar los recursos necesarios para llevarlos a cabo (Suescún Pérez, 2020) y en el último año estas metas adquieren una envergadura especial con la organización del tradicional Festival de Bandas y Barras que es abierto al público y cuenta con asistentes por los miles. Algunos de estos proyectos estudiantiles autogestionados son la tómbola, el show de muñecas, la navidad compartida, el halloween y el festival mencionado anteriormente.

En la diversificación de modelos de feminidad, la figura de Marcela Junguito fue desde su llegada —y sigue siendo—, importante. Marcela se convirtió en un ejemplo de feminidad para muchas de sus estudiantes por ser exalumna con una vida dedicada a la academia, y desde su

llegada, la planta docente se ha vuelto paulatinamente más académica (Suescún Pérez, 2020). Su profesionalización dentro del campo de las humanidades también fue un referente de modelo a seguir y de forma de ser mujer en el mundo posibles. En una institución caracterizada por modelos de feminidad asociados al emprendimiento empresarial y el liderazgo político, una mujer que estaba a la cabeza del colegio siendo literata, abrió el abanico de las formas posibles de ser mujer (Castañeda, Mercado).

Conclusiones

El Gimnasio Femenino como institución de educación de mujeres de élite tiene unos ideales sobre la feminidad, un deber ser construido alrededor de un modelo de mujer posible que está presente en sus prácticas, discursos y horizonte institucional pedagógicos. Estos discursos y prácticas se materializan en las experiencias de aprendizaje, en los roles de acompañamiento de las personas adultas, en los espacios de recreo y extracurriculares, en el currículo académico y oculto, en los eventos institucionales y atraviesan la cotidianidad de las experiencias de las estudiantes del Gimnasio Femenino. Están imbuidos del modelo de feminidad que al colegio le interesan. A partir de estos discursos y a lo largo del recorrido escolar, las estudiantes van construyendo un modelo de feminidad en el marco del proceso de construcción de identidad que caracteriza la etapa escolar (Vásquez & Fernández Mouján, 2016). Las reflexiones sobre cómo funcionan estos discursos que construyen el espacio simbólico dentro del cual las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes de élite construyen su feminidad debe necesariamente pasar por una reflexión sobre las categorías sociales que enmarcan estas prácticas y discursos; la clase, la raza y poder van construyendo un imaginario de género —de feminidad en este caso—, enmarcados en el contexto de élite del Gimnasio Femenino. Como categoría indivisible de la clase, el poder se materializa en el Gimnasio Femenino y es una categoría relacional importante, no sólo porque informa las condiciones de existencia del Gimnasio Femenino como institución en donde se desarrolla esta investigación, sino porque me atraviesa como investigador (Harding, 2012; de la Fuente Vásquez, 2013). En esta dirección se dirigieron las primeras reflexiones de esta tesis.

Mi lugar de docente del Gimnasio Femenino me ubica del lado de la élite en términos de mi rol dentro del proceso mediante el cual se reproduce a través de un espacio educativo, reconociendo el hecho de que para ser profesor de un colegio con los marcadores de clase,

debo encarnar parte del capital simbólico (Bourdieu, *Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social*, 2001) de clase en relación con mi trayectoria académica que se traduce en la idoneidad de mi perfil para ser profesor dentro del colegio. Este lugar de enunciación también enmarca mi lugar como investigador y me ubica de cara al poder y la élite en mi intención de indagar acerca de cómo se construyen los modelos de feminidad en el Gimnasio Femenino. Esta intención está enmarcada por el interés dentro de los estudios de élite de observar fenómenos sociales a través de los cuales el poder se reproduce (Gaztambide-Fernández, 2015). Por último, las categorías que a mí me atraviesan condicionan mi lugar epistemológico —desde el cual investigo y produzco conocimiento— en tanto mi identidad está atravesada por las categorías de hombre heterosexual, blanco-mestizo, cisgénero, burgués. Estas categorías del poder y la forma en la que las habito me otorgaron un lugar de privilegio epistemológico que fue central en la realización de esta investigación. Ser docente del Gimnasio Femenino me permitió ser un investigador desde dentro (Lillie & Ayling, 2020) y acceder a fuentes de información —personas y archivo—, aprovechando la legitimidad que a mi investigación le brindaba mi filiación con el colegio. En la misma dirección, ser estudiante de un programa de postgrado en la Universidad Nacional de Colombia legitimo el lugar epistemológico desde el cual estaba produciendo conocimiento y me abrió las puertas institucionales a una recepción siempre positiva de mi investigación.

Esta intención de situarme se enmarcó en una posición política que buscó cuestionar una idea de objetividad sostenida por conocimientos trascendentes y que suspende sus categorías históricas y contingentes. Posicionar las condiciones bajo las cuales el conocimiento producido es central para los estudios de género y para esta investigación pues permitió visibilizar las mediaciones que operan en el proceso de construcción de un conocimiento bajo condiciones específicas (Haraway, 1991). En la misma dirección, la pregunta por formas de funcionamiento del poder que enmarcó esta investigación debía primero analizar el lugar de enunciación en

estos términos para trasladar posteriormente este interés a una forma específica en la que la élite —una porción de quienes detentan el poder para el caso del Gimnasio Femenino—, educa a las mujeres en una institución educativa particular.

Esta mirada investigativa a las élites y el poder se enmarcó en otro posicionamiento político en relación con problematizar la mirada tradicional en Ciencias Sociales de producir conocimiento con o acerca de sujetas o poblaciones consideradas desempoderadas. Este régimen estereoscópico es complaciente con miradas etnocéntricas, exotizantes y mesiánicas con la población con la que se produce conocimiento (Krotz, 2005) y es de este lugar del que busca desmarcarse esta investigación al producir conocimiento sobre quienes tienen el poder.

Entender las formas en las que el poder opera en los diversos niveles sociales contribuye a problematizarlo; construir discursos académicos sobre las élites retira el velo de desinformación que cubre muchas de las formas en las que el poder ópera cuando de las élites se trata. En este sentido, construir conocimiento sobre el poder y las élites tiene una intención ulterior democratizante del conocimiento, de los sujetos sociales sobre quienes se investiga, y de la sociedad.

Construir conocimiento con y sobre las élites también comporta dimensiones de tensión puesto que quienes detentan el poder pueden controlar de manera amplia cómo y por quiénes son narradas y narrados. En esta dirección, la dimensión ética de la investigación cobra un nuevo andamiaje conceptual enmarcándose en los estudios de élite (Gaztambide-Fernández, 2015).

En este lente de la investigación en ciencias sociales, la ética cobra una importancia central en la que la intención de producir conocimiento que sea disruptivo con el poder y los regímenes desiguales de su distribución deben entrar en diálogo y negociación con la producción de conocimiento en sí (Lillie & Ayling, 2020). Esto se debe a que las élites como escenarios sociales que tienen poder, controlan cómo y por quiénes pueden ser narradas; y de igual manera, pueden resentir aproximaciones investigativas que construyan una crítica excesiva —

según sus propios parámetros de límites y excesos—, sobre la forma en la que operan.

Tramitar estas tensiones fue un proceso constante en esta investigación alrededor del cual las decisiones prácticas, metodológicas y discursivas fueron tomadas y este es otro componente importante epistemológico de lo que implica habitar la élite e investigarla al tiempo. Esta condición de investigador desde dentro también estuvo mediada para mí con la relación contractual con el Gimnasio Femenino, de cuya retribución salarial dependió el costeo del programa del estudio del cual esta investigación es fruto. Adicionalmente, la relación de afecto profundo por la institución, sus estudiantes, y el espacio que me brindó todas las facilidades para realizar esta investigación informan de manera importante el panorama de producción de conocimiento. El Gimnasio Femenino representa para mí un lugar de crecimiento, acogida, desempeño político, crítica, amor, horizonte político y profundo reconocimiento de mi horizonte político-identitario.

Estas consideraciones éticas, políticas y epistemológicas enmarcaron la investigación alrededor de los modelos de formación de mujeres de élite en el Gimnasio Femenino durante los últimos 30 años. En el momento de la culminación de la investigación, el colegio cumplía 93 años educando a mujeres de élite en la ciudad de Bogotá. Desde sus inicios, la identidad institucional y los valores misionales plantearon un modelo de feminidad el cual siguió presente en muchos de sus elementos hasta el año 1991 —momento donde inicia la investigación— y la actualidad. Los modelos de feminidad de las élites en Colombia a principios de siglo XX estaban relacionados con el entorno familiar, católico y abnegado en función de la pareja —en una unión siempre heterosexual— y la familia. Estos ideales estaban estrechamente relacionados con el ideal mariano como culmen de aspiración de la conducta femenina (Reyes Cárdenas, 1995) y con frecuencia eran presentados como una lista de virtudes, adjetivos y atributos que eran propios de la mujer y configuraban sus dones en una visión cortesana de la

mujer de élite (Viveros Vigoya, Genero, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia, 2013).

Para plantear este panorama de investigación es necesario repasar la historia del colegio. El Gimnasio Femenino es un colegio de educación de mujeres de élite creado en 1928. Desde su fundación ha establecido modelos de feminidad que enmarcan las formas de ser mujer de sus estudiantes, asociados al lugar y los roles que una mujer de clase alta debe ocupar y desempeñar en la sociedad. Desde la última década del siglo XX hasta la actualidad, la rectoría del colegio la han ocupado dos mujeres que han transformado la institución y han enfrentado retos importantes que sus tiempos les han demandado. Trudy Martínez fue la primera rectora, que asumió el puesto en el año 1992 y Marcela la segunda, quien está a la cabeza del Gimnasio Femenino desde el año 2013. Estas dos mujeres le han imprimido su huella al colegio, estableciendo rumbos y hojas de ruta para la institución que han modificado el horizonte pedagógico, institucional y formativo, lo cual ha impactado de manera irreductible los modelos de feminidad asociados con sus periodos de ocupación del cargo.

Trudy Martínez de Ruiz, quien llegó a la rectoría en el marco de una constitución recién sancionada y la posterior ley general de educación, tuvo como reto adaptar el colegio a los cambios que estas normativas nacionales promulgaban al tiempo que asumir la rectoría en una transición compleja producto de la enfermedad y muerte reciente de la rectora más emblemática y tradicional de la institución. La ley general de educación del año 1994 instauraba la educación en Colombia como un servicio, inserto en las lógicas de mercado nacional e internacional, producto de los discursos alrededor de la globalización y el desarrollo que permearon todos los espacios de la vida social.

A este reto se le suma un panorama de crisis institucional generado por la reducción progresiva de estudiantes matriculadas, producto del mismo estancamiento en el tiempo del Gimnasio

Femenino: en otras palabras, de la ventaja adquirida por sus competidores en la prestación de un servicio educativo que encarnara los discursos de la modernidad, globalización y desarrollo.

De cara a este panorama, los esfuerzos de Trudy Martínez estuvieron encaminados a ubicar al Gimnasio Femenino en el mercado de los servicios educativos con un asidero fuerte que le otorgara un lugar en la competencia. Al ser un mercado orientado por las lógicas del desarrollo y la globalización provenientes del norte global y los países desarrollados (Ferro Maldonado, Prieto, & Quijano Wilches, 2007), muchas de estas medidas estuvieron orientadas a emular las prácticas, técnicas y horizontes pedagógicos de las instituciones análogas en otros países, y las que representaban una competencia importante en Colombia.

La apertura al mundo como bandera fue el centro de una serie de medidas orientadas a internacionalizar al Gimnasio Femenino para conservar su lugar de élite que ya no estaba garantizado por los apellidos de renombre y la acumulación de capital asociada únicamente, sino que dependía de manera cada vez mayor en la prestación de un servicio de calidad certificada. En esta dirección, el programa de bilingüismo, el cambio de calendario, la internacionalización de currículo, la importación de libros y contratación de maestros extranjeros, la certificación de calidad en procesos administrativos, la entrada a agrupaciones de colegios de élite, los intercambios internacionales, las competencias deportivas, la preparación para un desempeño superior en las pruebas de estado, los programas de inmersión en las universidades y las excursiones fueron medidas adoptadas con el fin de posicionar al Gimnasio Femenino en el mercado y otorgarle un lugar fuerte dentro de la competencia.

Los modelos de feminidad en esta época del Gimnasio Femenino empezaron a virar en esta dirección, permeándose de los discursos sobre la modernidad de la educación cimentados en las transformaciones en términos de internacionalización curricular y diversificación de los

espacios pedagógicos extracurriculares. Las estudiantes del Gimnasio Femenino empezaron a ser educadas como mujeres de élite bilingües, con discursos orientados hacia la ciudadanía del mundo en concordancia con el currículo internacional que el colegio había adoptado. La diversificación de espacios formativos extracurriculares como las excursiones y los intercambios internacionales orientaron los modelos de feminidad a una ciudadanía con conciencia global y nacional, sin problematizar la condición de élite y privilegio que las estudiantes del colegio habitan, pues estos espacios funcionaban como una reterritorialización acrítica del privilegio ya sea en otras regiones del país —excursiones—, o en otras ciudades del mundo —intercambios internacionales.

Si bien los modelos de feminidad gimnasianos estaban diversificando las fuentes de las cuales bebían las estudiantes para construir su identidad, muchos de los dispositivos escolares de control eran concomitantes con las posiciones conservadoras del deber ser de las mujeres de élite. En esta dirección, el disciplinamiento de los cuerpos que estuvo presente desde la fundación del colegio se sostuvo en el periodo de Trudy Martínez, haciéndose material a través del uniforme del colegio, la disposición corporal de las estudiantes en todos los espacios escolares y la vigilancia de sus voces. La forma en la que las mujeres de élite que estudiaban en el Gimnasio Femenino debían hablar, habitar los espacios y ordenar su corporalidad daban cuenta de unas disposiciones rígidas en relación con este disciplinamiento y eran reforzadas por las personas adultas que acompañaban los procesos formativos.

Los modelos de feminidad asociados con estos años hacen parte aún de la tradición del Gimnasio Femenino del siglo XX, sin embargo, encuentran el terreno labrado para irse diversificando de cara a la educación de mujeres del siglo entrante. En la práctica pervive una valoración de la mujer como madre y administradora del hogar y la familia, presente en los símbolos institucionales, en las prácticas de aula y en los espacios escolares en general, producto de los modelos de feminidad enmarcados en el rol de cuidado de la mujer. Estos

modelos conviven con otros producto de los discursos de globalización, desarrollo y modernidad que postulan unos imaginarios de género y mujer que debe poder hacerlo todo y hacerlo bien: tanto las labores de cuidado mencionadas anteriormente, como las que surgen producto del desarrollo y que están asociadas con modelos neoliberales de éxito. La conquista e inserción en los roles sociales masculinizados y del mercado laboral, el liderazgo, la competencia y la excelencia son algunos de estos corolarios del modelo de feminidad postfeminista (Öchsner & Murray, 2018). Esta preponderancia del éxito en todas las esferas sociales y de la construcción de la identidad, es fruto de negociaciones permanentes por parte de las estudiantes producto de la tensión entre el imperativo del éxito en estos términos y el alto costo emocional que este camino conlleva (Allan, 2010).

Estos discursos le apuntan a un disciplinamiento de los cuerpos y el discurso asociados a una feminidad comulgante con las formas cortesanas de la mujer, los valores femeninos y el recato. La mujer como dadora y guardiana de la vida lo es tanto en el ámbito privado familiar como en la forma en la que se espera que habite la vida pública. En este sentido, el amor al prójimo mediado por la caridad cristiana era un componente importante y una responsabilidad de las estudiantes del Gimnasio Femenino en relación con el lugar que se esperaba que ocuparan en la sociedad. El lugar de privilegio establecía un deber moral religioso con quienes carecían de ese privilegio. Este privilegio económico que funciona como marcador de clase, se imbrica con una concepción racializada de la élite y se instala dentro de la heteronorma como marcador de la sexualidad naturalizado. Esta imbricación de heterosexualidad, élite social y blanquitud han estado presentes en el Gimnasio Femenino desde su fundación y aún hacen parte de la realidad institucional, como reflejo de una sociedad en donde la élite es blanca y heterosexual.

Durante este periodo de transformación del colegio, la tensión entre tradición e innovación pedagógica empezó a hacer presencia en las prácticas pedagógicas y a ser percibidas por las estudiantes (Castañeda, 2020). Las medidas en la dirección de modernizar el colegio entraron

en tensión con las prácticas pedagógicas conservadoras y las estudiantes sentían que los modelos de identidad que podían desempeñar eran restrictivos si bien se presentaban como un abanico amplio de posibilidades. El aliento para construirse como ciudadanas del mundo entraba en tensión con los regímenes de disciplinamiento mencionados anteriormente, a los cuales se sumaban concepciones de feminidad relacionadas con las labores de cuidado dentro y fuera del hogar. La responsabilidad de ocupar el privilegio desde un lugar de caridad asistencialista religiosa cimentaba los estereotipos de cuidado mencionados naturalizando la relación neocolonial de las estudiantes con los sectores *pobres* de su entorno con quienes constantemente realizaban labores de donativos de diversa índole.

En este panorama diverso de discursos en direcciones disímiles —la modernización de la identidad de la mujer y la reproducción de los roles femeninos de principios de siglo— estaba enmarcado en cualquiera de sus direcciones por la invisibilización del privilegio y la naturalización de la condición de élite en varias de sus categorías. La blanquitud como marcador de raza y el disciplinamiento de los cuerpos y los discursos, la heteronorma y los buenos modales construían modelos de feminidad encarnados en estudiantes que ocupaban puestos de visibilidad y representación en la comunidad escolar. Estas prácticas de reconocimiento atravesaban todos los espacios pedagógicos dentro y fuera del aula y naturalizaban una interacción entre pares en donde se construía una apariencia deseable asociada al éxito, el prestigio comunitario y el liderazgo. Estos actos de performatividad de clase (Bourdieu, 1989; Butler, 2002) construyen imaginarios en donde las exalumnas son presentadas a las estudiantes como modelos de éxito e historias avaladas institucionalmente para ser emuladas por la población estudiantil (Holland, 1998). Estos actos de representación presentan una imagen clara de un futuro posible, y para las estudiantes del Gimnasio Femenino, una promesa de éxito emulable por haber contado con las mismas condiciones de educación. En este sentido, son actos que performan los valores de una clase con un *capital*

simbólico común —siguiendo a Bourdieu— y que contribuyen a marcar el rumbo de las estudiantes para seguir habitando este lugar social del cual hacen parte.

Esto significó que los modelos de feminidad del Gimnasio Femenino eran reconocidos de manera pública frente a toda la comunidad en diversos espacios institucionales y actos oficiales que postulaban los modelos a seguir mencionados anteriormente en donde características de la apariencia asociadas con la raza como la blanquitud fueron la norma con frecuencia. Las aspiraciones de las estudiantes estaban orientadas en esta dirección y quienes no cumplían con la doble dimensión de estos modelos —de identidad física y relacional—, identificaban la distancia con el modelo de feminidad reconocido institucionalmente. Esto significó para varias estudiantes frustraciones cuando no encajaban en los modelos de excelencia, habilidades relacionales, o apariencia que eran reconocidos por el colegio.

Marcela Junguito llega en el 2013 después de una carrera académica que la lleva a Estados Unidos y África, con un perfil dedicado a la docencia e investigación, con un doctorado, sin estar casada y sin hijos. Su identidad representa de entrada una ruptura fuerte con la tradición como ella misma lo enuncia, pues la forma en la que su identidad está encarnada no estaba dentro del repertorio de posibilidades de ser mujer que le tocaron a ella como exalumna del Gimnasio Femenino de un par de décadas antes. Estando labrado el terreno de educación de cara a la modernidad y el desarrollo producto de la rectoría anterior, el periodo de Marcela se enfoca en un nuevo modelo pedagógico con el liderazgo como bandera.

La creación de “El sueño de la bellota” ubica al Gimnasio Femenino como el primer colegio de mujeres del país con un programa de liderazgo producto de investigaciones propias.

Posteriormente se modifican todos los documentos misionales del colegio para integrar el liderazgo como elemento importante del proyecto pedagógico, de la mano de muchos otros.

El Gimnasio Femenino se empieza a enunciar como un colegio que educa mujeres con el poder de transformar el mundo, construyendo su proyecto pedagógico con el liderazgo como asidero de una serie de competencias y capacidades que le permitirán a las estudiantes tomar las decisiones necesarias para explorar su identidad de manera libre y construirse con agencia total. Esta naturalización de las posibilidades dentro de las cuales las estudiantes blancas de élite del Gimnasio Femenino pueden construir su identidad con total libertad de agencia remite a concepciones de feminidad enmarcadas en el feminismo liberal y producen estas sujetas acrílicas en las estudiantes del colegio (Ianello, 2010). En esta dirección, ponen el énfasis de los procesos de construcción de identidad y el éxito de estos en el trabajo de las estudiantes, postulando un ambiente formativo meritocrático, totalmente complaciente con la sociedad neoliberal desigual fuera de los límites físicos del Gimnasio Femenino (Koh, 2014). Este modelo de feminidad capacita a las estudiantes para aprovechar las oportunidades que brinda la sociedad en una lógica liberal y postfeminista complaciente con una identidad ciudadana de consumidoras (Ringrose, 2013). Las implicaciones de estos discursos son que las desigualdades estructurales que en la sociedad podrían afectar a las estudiantes están superadas, y que por lo tanto el enfoque en las capacidades es el único importante, pues una gimnasiana capacitada para tomar buenas decisiones en relación con su identidad, tiene garantizado el éxito en una sociedad que le brinda todas las oportunidades para alcanzarlo. En esta dirección, la dimensión de privilegio de la élite sigue siendo invisibilizada por medio de la naturalización de estas oportunidades, con las cuales no cuentan todas las mujeres de la sociedad.

Este panorama conlleva unas dimensiones de individualismo, competitividad y competencia que beben del feminismo liberal como postulado que instala las luchas por la desigualdad de las mujeres en el pasado, como una brecha social superada y ubica el presente como un terreno con la igualdad ganada en el que las oportunidades están presentes y lo único que

deben hacer las mujeres es agarrarlas como quien baja frutas de un árbol. Esta posición que desconoce los sistemas de opresión y privilegio hace parte de la comodidad de habitar un lugar de élite en el cual las personas no hemos tenido que encarnar muchas de las violencias sociales estructurales y podemos permitirnos asumir que los sistemas que las generan no existen para nosotras (Ringrose, 2013).

Esta aproximación de la mujer-consumidora-de-oportunidades postula un ideal femenino de competencia en donde la sororidad y las relaciones intersubjetivas están bajo repetidas tensiones, puesto que el modelo institucional encauza a las estudiantes en un rumbo de comparación con sus pares en términos de excelencia y aproximación al modelo de feminidad de supermujer que descuella en todos los proyectos y espacios de agencia de su identidad. La reflexión sobre la competencia y sus implicaciones en las relaciones de sus estudiantes está ausente de las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula y usualmente es un discurso presente únicamente en relación con eventos coyunturales en donde la misoginia internalizada aparece y se sale de control para la institución. Sin embargo, un enfoque transversal y preventivo de tratamiento de la competencia en relación con lo útil que le es al sistema patriarcal la enemistad entre mujeres no se lleva a cabo de manera programática, sistemática y académicamente comprometida.

En este clima formativo en el que las decisiones individuales son el centro de la educación, la competitividad y la excelencia hacen parte de un panorama institucional complejo dentro del cual les hacen contrapeso la formación en habilidades relacionales y dimensiones socioafectivas que es otro pilar central del proyecto pedagógico gimnasiano. Desde el primer año el colegio se preocupa por la forma en la que las estudiantes se relacionan entre ellas, identifican sus emociones y trabajan en equipo. Esta preocupación pedagógica tiene como catalizador el programa de liderazgo que está construido alrededor de habilidades relacionales y liderazgo comunitario, en donde las estudiantes tienen la oportunidad de poner de reflexionar

sobre su lugar dentro del grupo en espacios curriculares, extracurriculares y magistrales. Estos lineamientos pedagógicos relacionales y emocionales conviven simultáneamente con la necesidad imperativa de un servicio de calidad con estándares de excelencia. Dependiendo del curso, la edad, el espacio pedagógico y la escuela (primaria, media y alta), el afán por la excelencia y la preponderancia de las habilidades sociales conviven de manera armónica, se nutren mutuamente, o chocan y producen escenarios de tensión que las estudiantes, las y los maestros y el personal administrativo tramita constantemente.

La percepción de las exalumnas reconoce la preocupación constante por las habilidades relacionales y emocionales, que les ha permitido construir unas redes de apoyo sororas y duraderas entre gimnasianas que duran en muchos casos hasta la vida adulta y la vejez. También agradecen la presión por la excelencia académica que las ha preparado con creces para asumir los retos de la vida universitaria y los entornos laborales que le siguen. Según ellas, el Gimnasio Femenino se encuentra en un equilibrio saludable como proyecto pedagógico, muy interesante por cuanto no es la imagen clásica de equilibrio que hace parte del imaginario popular en la cual los polos se encuentran balanceados en justa medida, sino una en donde el conflicto es el motor de ese equilibrio y dependiendo del punto de vista, los extremos se superponen, alimentan y conviven uno dentro del otro muy en la línea de la concepción oriental de los opuestos.

El abanico de posibilidades que tienen las estudiantes del Gimnasio Femenino para ser mujeres actualmente es el más amplio en su historia. Las habilidades que desarrollan, los espacios curriculares y extracurriculares, la agencia discursiva, la posibilidad de gestión de proyectos y los espacios de reflexión académica les presentan una vasta serie de posibilidades para construir su identidad que sólo se ve opacada por una presencia reducida de oportunidades de reflexionar acerca de su privilegio al igual que los sistemas estructurales de la sociedad que lo posibilitan. Estos espacios, vitales para la construcción de un sujeto político

existen dentro del colegio, pero no son suficientes o se encuentran disponibles en los últimos años de formación, generando una percepción en las exalumnas de que podrían beneficiarse más de unas reflexiones más duraderas en el tiempo —sostenidas por más años—, acerca de su lugar no sólo en el mundo, sino en su país.

Estas condiciones de espacios en donde la identidad de las estudiantes se construye bajo estas características, produce modelos de feminidad con percepciones estáticas de los marcadores de raza y clase y de cómo estos se viven de manera diferenciada por las personas en función de su lugar en el espectro de opresiones y privilegios sociales. Producen entonces —en la mayoría de los casos—, mujeres de élite para quienes la sociedad es un campo de oportunidades de las cuales ellas pueden aprovecharse, cimentando la noción de que las opresiones de raza, clase y sexo no las afectan y cuyos caminos de éxito —capitalista—, están signados por qué tantos méritos hagan para obtener los espacios de agencia que habitan (Kennedy & Power, 2010). También convierten al Gimnasio Femenino en una institución de educación de mujeres élite en donde la clase se reproduce sin una mirada crítica a estas formas del ejercicio del poder y las mujeres que de allí egresan son —en su mayoría—, representantes del capital simbólico (Bourdieu, 2001) que encarna la élite.

Las posibilidades de ser mujer de las estudiantes del gimnasio femenino también se encuentran carentes de discursos abiertos, públicos y naturalizados sobre la diversidad sexual y las relaciones sexo-afectivas. En un presente en el que las relaciones sexo-afectivas homosexuales son sólo la punta del iceberg de las posibilidades de tramitar los afectos, las exalumnas reconocen que el colegio hace poco por presentarlas ante estos discursos y prepararlas para explorar la forma en la que el deseo puede manifestarse; ocupa en su lugar una posición cómoda de acompañamiento de cada caso en privado y a puerta cerrada, eludiendo la posibilidad de acompañar a sus estudiantes en estos caminos de exploración de la identidad que son centrales para todas las personas, y dejándolas a la suerte de sus propias

posibilidades, redes de apoyo o ausencia de ellas y fuentes más o menos responsables de información. La heteronorma como corolario de esta posición frente a la sexualidad, está naturalizada en los espacios de educación sexual escolar, representando la desviación de este tratamiento discursivo casi siempre la reacción adversa de las familias.

Esta naturalización no aflora únicamente desde los espacios institucionales, sino que —y producto de estos—, está naturalizada por las estudiantes, construyendo imaginarios de género en donde la heterosexualidad se da por sentada. Un ejemplo de esto son los anuarios de fin de año en donde la heterosexualidad obligatoria (Curiel, 2011) se hace visible a través de las alusiones a las experiencias sexoafectivas de las estudiantes en donde los hombres son siempre los depositarios del deseo. La heteronorma funciona aquí también como un espacio de construcción de la clase, en tanto que las alusiones a las relaciones intersexuales de las estudiantes están permeadas —en estos anuarios—, del capital simbólico de la élite encarnado en los hombres de los cuales se habla. Adicionalmente a estos anuarios escolares, los espacios de interacción estudiantil dentro de las asociaciones de colegios de élite son otro fenómeno microsocial dentro del cual la reproducción del capital simbólico de élite y la heteronorma perviven, funcionando estos encuentros como vitrinas en donde la clase se performa por parte de las estudiantes del Gimnasio Femenino, y los vínculos con hombres de otros colegios de élite son vistos con buenos ojos por parte de la institución y las familias.

En esta dirección, el tratamiento de la sexualidad es complaciente con el sistema sexogenérico y la estereotipia de género que achaca a las mujeres una sexualidad privada, funcional con la reproducción, desprovista de placer, instrumentalizada para el consumo y al servicio de los intereses sociales patriarcales que la norman. Las aproximaciones feministas sobre el placer y el deseo, la responsabilidad afectiva, la exploración del cuerpo, las disidencias sexogenéricas y la diversidad quedan desprovistas de un apoyo institucional robusto y circunscritas a la agencia

individual de las profesoras y profesores que consideremos este tratamiento vital para la construcción de identidad de las mujeres —dentro de la élite o fuera de ella.

Para concluir, las gimnasianas tienen a su disposición un excelente modelo educativo en el cual trabajamos profesionales que nos esforzamos todos los días y disfrutamos de nuestro trabajo, muchas veces no sólo por el gusto con que lo hacemos y las alegrías que nos brinda, sino por una posición política alrededor de la educación como campo de agencia y existencia, como es mi caso. Este modelo educativo les permite un campo de acción que sus predecesoras envidiarían y efectivamente lo hacen. Varias exalumnas manifiestan su deseo de haber estudiado en el Gimnasio Femenino del presente; un colegio en donde se habla de feminismo se trabaja con el medio ambiente, donde la expresión artística es central para el desarrollo de la identidad, donde el deporte tiene diversas manifestaciones y reconocimiento, y en donde su voz es escuchada como agentes de su propio aprendizaje y su cuerpo reconocido como terreno propio en donde el disciplinamiento no es necesario.

A este panorama positivo le hace contrapeso un horizonte pedagógico en donde la clase, la raza y la sexualidad no son discutidas de manera crítica en el colegio. El privilegio es naturalizado, la raza es invisibilizada como categoría de análisis, discusión y reflexión de las identidades de las estudiantes y la sexualidad está mediada por la heteronorma, siendo la diversidad sexo-genérica relegada al ámbito privado y al acompañamiento especializado a puerta cerrada. El poder y su ejercicio también se encuentran ausentes de políticas críticas, siendo las familias el mayor agente de tensiones y posicionamientos de agendas propias frente a las cuales la institución cede en muchos espacios. Esto reproduce en las estudiantes la concepción de un sistema social dentro del cual el poder puede ser detentado en forma de presión para transformar la realidad en beneficio particular y en detrimento de las colectividades.

Este panorama complejo es corolario de la educación de élite, en donde la relación de prestación de un servicio educativo mediado por una relación contractual le otorga a las familias la facultad de ejercer su poder desde un lugar difícil de problematizar para la institución e imposible de hacerlo para las y los docentes sin el apoyo institucional. Los modelos de formación de mujeres del Gimnasio Femenino reproducen en este sentido el ejercicio desigual del poder que es la norma en la sociedad colombiana, dejando a las agencias individuales de las estudiantes la posibilidad de criticarlos, crítica en su mayoría ausente de las mujeres que no encuentran discursos adultos que presenten este posicionamiento y no se enfrenten al inmenso aparato institucional cuando intentan hacerlo.

La transformación de este ejercicio del poder como discurso del cual las estudiantes puedan nutrirse para forjar sus identidades es un ideal que tenemos algunas de las personas que las acompañamos en sus procesos de formación, sin embargo, resulta una utopía distante por cuanto para nosotras también median las relaciones contractuales que nos unen a la institución y las cuales debemos considerar constantemente cuando planteamos tensiones con esta forma de ejercer el poder dentro del colegio. En este sentido, el horizonte político de esta investigación es fracturar el sistema desde adentro, produciendo tensiones fructíferas como la que plantea esta investigación, con la esperanza de que produzcan espacios de discusión institucional que contribuyan a generar prácticas pedagógicas que se piensen la educación de mujeres de élite de manera crítica, política y feminista.

Por último, Los límites de esta investigación tuvieron que ver precisamente con transitar estas tensiones —contractuales—, entre habitar la élite y estudiarla; a la vez que, con tomar las decisiones de investigación, epistemológicas y de construcción discursiva teniendo en cuenta mi amor profundo por el Gimnasio Femenino y la noción de que producir conocimiento sobre las élites comporta un riesgo. El corte temporal que elegí para realizar mi investigación también constituyó un límite importante en términos de construir conocimiento sobre los modelos de

feminidad del Gimnasio Femenino teniendo en cuenta la totalidad de su historia. En esta dirección se ubicarían el primer cúmulo de mis interrogantes no resueltos: cómo se nutriría este panorama acercándose a todo el periodo entre 1928 y 1991 es una pregunta que me queda sin resolver.

Los modelos de feminidad gimnasianos capitalistas, neoliberales y postfeministas construyen una categoría de élite que naturaliza su privilegio e invisibiliza las relaciones en el campo social; en este orden de ideas, una aproximación a la categoría de élite de forma relacional, si bien resultaba ambiciosa para este proyecto, es un interrogante que me queda por resolver. De qué manera la élite se construye no sólo dentro de la institución, sino en su relación con otros sectores poblacionales y marcadores sociales distintos en un campo social determinado.

La construcción de conocimiento localizado con rigor académico permite extrapolar hallazgos y técnicas metodológicas y epistemológicas a otros proyectos académicos, sin embargo, me queda también la inquietud sobre cómo funcionan los modelos de educación de mujeres de élite en otras instituciones de la ciudad, y por supuesto, qué pasa cuando trasladamos la educación de mujeres de élite a otras ciudades del país, con todo lo que esto implicaría.

Por último, quedo con la sensación de que me falta ahondar en la comprensión de la raza como categoría social y como componente irreductible de una mirada interseccional, esto produciría una lectura más profunda de cómo el racismo estructural convive y construye una categoría de élite blanca, entendiendo la blanquitud como categoría política que excede lo que podríamos entender por el color de la piel (Viveros Vigoya, 2016)

Unos de estos interrogantes me quedan para ampliar mi trayectoria académica y de producción de conocimiento en proyectos de formación que ya están programados para mi futuro cercano; para el resto, me queda el sueño de todos mis días: habitar el campo de los estudios feministas y de género desde la docencia hasta que el cuerpo me lo permita.

Anexo A

Instrumento de entrevista rectoras

- ¿Cómo llegaste a ser rectora del Gimnasio Femenino?
 - ¿Cuál fue un reto importante que recuerdas haber superado?
 - ¿Qué te hacía feliz de ser rectora del Gimnasio Femenino?
 - ¿Qué tipo de mujeres formó el Gimnasio Femenino mientras fuiste rectora?
 - ¿Cómo se logró este propósito de formación?
 - Estar pendiente de referentes de archivo en esta respuesta.
- ¿Cómo definirías tu propuesta para la educación de mujeres en el Gimnasio Femenino?
 - ¿Hay un programa personal aparte de un programa institucional?
- ¿Cómo definirías el tipo de mujeres que se formaron en el Gimnasio Femenino durante el periodo en el que fuiste rectora?
- ¿Qué habilidades te parecen importantes para una gimnasiana en el momento de egreso del colegio?, ¿por qué?
 - ⊖ ¿Cómo adquirirían estas habilidades las estudiantes del Gimnasio Femenino?
- ¿Qué hacían las estudiantes del Gimnasio Femenino una vez se graduaban? ¿Recuerdas alguna exalumna que ejemplificara el ideal de mujer del Gimnasio Femenino?, ¿de qué manera lo hacía?

Nota: Todas las preguntas se modifican en tiempo presente para la rectora actual.

Anexo B

Instrumento de entrevista exalumnas

1. ¿En qué año te graduaste del Gimnasio Femenino?
 - a. ¿En qué año/curso entraste al GF?
2. ¿Quién fue rectora durante tu paso por el colegio?
3. ¿Qué es lo que más recuerdas de la rectora (las rectoras) del colegio durante tu paso por él?
4. ¿A qué te has dedicado desde que te graduaste?
 - a. ¿De qué manera incidió la formación en el Gimnasio Femenino en tus elecciones profesionales después del colegio?
5. ¿De qué manera sientes que el Gimnasio Femenino incidió en tu formación?
 - Rectoras, políticas institucionales, profesoras.
 - ¿Qué le debes de tu identidad al gimnasio femenino?
6. ¿Cuál crees que era el rasgo más característico del Gimnasio Femenino como espacio de formación de mujeres durante tu época de estudio?, ¿cuál era el modelo de gimnasiana?
 - a. ¿En qué espacios se lograba esta formación?
7. ¿A qué compañeras de colegio que consideres modelos gimnasianos recuerdas?, ¿por qué?
8. ¿Qué profesoras recuerdas que marcaron tu paso por el Gimnasio Femenino?, ¿por qué razón fueron importantes?
9. ¿De qué manera sientes que el Gimnasio Femenino formaba mujeres líderes en la época en la que estudiaste en él?
 - a. ¿Cómo eran las gimnasianas líderes en tu época del colegio?

- b. ¿Cómo eran las relaciones entre las estudiantes en tu época en el Gimnasio Femenino?
- Formación para ser líderes después del colegio.

Anexo C

Perfiles de rectoras

Trudy Martínez de Ruiz	
Periodo de rectoría	1991-2012
Formación profesional	Pregrado en Filosofía y Letras – Pontificia Universidad Javeriana Especialización en Proyectos de Aula – Universidad Externado de Colombia Maestría en Currículo y Evaluación – Pontificia Universidad Javeriana
Formación escolar	Colegio Andino – Gimnasio Femenino (título de bachiller)
Marcela Junguito Camacho	
Periodo de rectoría	2013 – Actualidad (2021)
Formación profesional	Pregrado en Literatura – Universidad de los Andes Maestría en Maestría en Literatura – Universidad de Standford Doctorado en Literatura – Universidad de Stanford
Formación escolar	Gimnasio Femenino

Anexo D

Perfiles de exalummnas

Daniela Escobar	
Año de graduación	2008
Rectora en el momento de egreso	Trudy Martínez
Elección profesional	Administración de Empresas – Universidad de los Andes
María José Orejarena	
Año de graduación	2012
Rectora en el momento de egreso	Trudy Martínez
Elección profesional	Pregrado en Derecho – Pontificia Universidad Javeriana
Juliana Suescún	
Año de graduación	2018
Año de ingreso al colegio	2005
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Arte e Historia del Arte – Universidad de los Andes
Gabriela Orejarena	
Año de graduación	2014
Año de ingreso al colegio	2000

Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Jurisprudencia – Universidad del Rosario
María Paula Castañeda	
Año de graduación	2017
Año de ingreso al colegio	2011
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Estudios Literarios – Universidad Nacional de Colombia
Sara Recalde	
Año de graduación	2020
Año de ingreso al colegio	2005
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Antropología – Pontificia Universidad Javeriana
Lucía Mercado	
Año de graduación	2014
Año de ingreso al colegio	2011
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito

Elección profesional	Pregrado en Derecho, Estudios Literarios – Pontificia Universidad Javeriana
Sofía Carreño	
Año de graduación	2016
Año de ingreso al colegio	2010
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Filosofía – Universidad Nacional de Colombia
Ivanna Velilla	
Año de graduación	2014
Año de ingreso al colegio	2000
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Economía – Pontificia Universidad Javeriana
Arianna Ramírez	
Año de graduación	2016
Año de ingreso al colegio	2002
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Comunicación Social – Pontificia Universidad Javeriana

Laura Muñoz	
Año de graduación	2012
Año de ingreso al colegio	2008
Rectora en el momento de egreso	Trudy Martínez
Elección profesional	Pregrado en Economía – Universidad de los Andes
María Juliana Morales	
Año de graduación	2017
Año de ingreso al colegio	2003
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Ciencia Política – Universidad de los Andes
Gabriela Silva	
Año de graduación	2017
Año de ingreso al colegio	2008
Rectora en el momento de egreso	Marcela Junguito
Elección profesional	Pregrado en Administración de Empresas – Colegio de Estudios Superiores en Administración

Anexo E

Himno institucional

	Al renuevo, al germen y a la flor;
I	aprendemos la ciencia de los nidos,
Es un canto a la vida nuestro canto	la ciencia del arrullo y del plumón
pleno de aspiración pleno de luz:	
es un ferviente anhelo de las almas	IV
es un grito de fe y de juventud.	
	Vamos por el sendero de la vida
II	Avanzando con fe y sinceridad;
	Tomamos los capullos y las rosas
Cantamos a la vida alegremente,	Sin sentir las espinas del rosal.
Como cantan las aves que hizo Dios.	
¡Oh divina alegría de las almas!	V
Que es sonrisa, es plegaria y es canción.	
	La escuela y el hogar forman unidos
III	En nuestras almas el supremo ideal;
	La maestra es la madre de la escuela
Cantamos a la luz, al agua, al viento,	La madre es la maestra del hogar.

VI

Es un canto a la vida nuestro canto

pleno de aspiración pleno de luz:

es un ferviente anhelo de las almas

¡Oh grandiosa enseñanza de la vida!

es un grito de fe y de juventud.

Amor, dulzura, fe y maternidad

Hormigas, mariposas, golondrinas,

Abejas que hacen miel en el panal.

VII

Anexo F

Caperucitas

Carola es una de esas personas que pase lo que pase, siempre tiene cara de chiste. Es una importación directa de Argentina. Su singular acento hizo que siempre fuera la elegida para leer en clase. Su forma de decir las cosas era algo especial para todas, sobre todo para algunas. Es muy sincera y extrovertida, en clase nunca esperó para dar sus puntos de vista, así fueran contrarios al resto. Por su tamaño, fue una de las más altas de sexto, por esta razón podía hablar con toda tranquilidad al final de la fila. Cuando se trata de colaboración y organización rápida de eventos siempre es elegida por lo de la agilidad en el asunto, siempre en compañía de Mayayo. Es miembro honorario y fundador de la asociación OFF, por aquello de DAY OFF; CLAS OFF y algunos WEEK OFF, lo que le ocasionó uno que otro problemilla, sobre todo con Memé. Ah, eso sí, si de Music Factory, Coconuts o Kaoba se trata, ella puede dar cátedra, todo el mundo se la encuentra siempre allá. Los indispensables viajes alrededor del colegio eran algo cotidiano para llegar a clase cinco, pero sólo cinco minutos tarde, y todo esto porque no sabía el horario. Los anillos de Carola siempre fueron mágicos delante de los profesores, nunca se los vieron, mientras que a Mayayo hasta se los confiscaron.

Caperucita 1992

Una tarde soleada del mes de Julio en los remotos días del año siguiente al mundial de fútbol México 86 (ya que con estos términos se entiende muy bien) apareció ante nosotros una lechuga verde hasta en sus ojos, no propiamente por su amor a los vegetales (sino por ser importación del Santa María) la cual fue rodeada por una gran cantidad de niñas azules que por algunos momentos la dejaron muda... una vez que comenzó a hablar no se ha vuelto a callar, Juana caracterizada por su orden, impuso su gran estilacho para lanzar cuadernos al locker. Jamás olvidaremos: sus ojos estando disfrazada y raras veces encontrándose en uniforme; su aptitud teatral para representar durante 5 años consecutivos el estelar, la premier, el ensayo, el lanzamiento, la culminación, el resurgimiento y la ñapa de SIMEON TORRENTE. Su participación como miembro activo del Comité de "siestas" en el poste de la esquina, sus largos debates en el recreo sobre el último paseo a Guatavita, campamento scout o los escasos paseos a Prado (con empujada de lancha incluida); Su ubicación y habilidad para "montar" en buseta y su colaboración para evitar el incendio de la cocina de M. Los Scouts hicieron parte de su vida escolar, logrando que varias de sus amigas ingresaran

Caperucita 1994

Anexo G

Habilidades del programa de liderazgo

Itinerario del programa de liderazgo	Habilidades correspondientes
Boiras (tres primeros grados correspondientes al preescolar)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoliderazgo • Coliderazgo • Socioliderazgo
Humus (primeros 3 grados de la escuela primaria)	<ul style="list-style-type: none"> • Autocimiento • Cercanía • Creatividad • Integridad y confianza • Transparencia • Paciencia • Capacidad de escucha • Coherencia • Aprendizaje al vuelo
Bellotas (último grado de la escuela primaria y primeros dos grados de la escuela media)	<ul style="list-style-type: none"> • Compasión • Bueno humor • Preocupación por lo demás • Manejo de conflictos • Comodidad al interactuar • Relaciones con los demás • Comprensión de otras personas

	<ul style="list-style-type: none">• Sensatez en las relaciones• Creación de equipos eficientes
Raíces (últimos tres grados de la escuela media)	<ul style="list-style-type: none">• Autodesarrollo• Compostura• Manejar paradojas• Negociación• Visión y propósito• Perseverancia• Gestionar la ambigüedad• Informar• Transculturalidad• Decisión• Vivir la acción• Tenacidad
Robles (dos grados correspondientes a la escuela alta y los últimos de escolaridad)	<ul style="list-style-type: none">• Manejo del trabajo• Obtener resultados• Agenciar la innovación• Motivar a otros• Establecer prioridades• Decisiones de calidad• Ambición de carrera• Dirección de las personas

Anexo H

Uniformes del Gimnasio Femenino



Camisa manga larga



Jardinera



Medias



Suéter



Zapatos

Referencias

- Acosta, A. (2011). Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En J. Palacios, & E. Castañeda, *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (págs. 27-37). Madrid: Fundación Santillana.
- Allan, A. (2010). Picturing success: young femininities and the (im)possibilities of academic achievement in selective, single sex-education. *International Studies in Sociology of Education*, 39-54.
- Álvarez Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 145-172.
- Álvarez, S. E. (2010). The Latin American Feminist NGO Boom. *International Feminist Journal of Politics*, 181-209.
- Amorós, C. (2001). *Feminismo, igualdad y diferencia*. CDMX: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Apaza Flores, M., & Cáceres Saldaña, E. C. (2019). *Revictimización en abuso sexual infantil*. Cajamarca: Universidad de Cajamarca.
- Arango, L. G. (2010). Género e identidad en el trabajo de cuidado. En E. De la Garza Toledo, & J. C. Neffa, *Trabajo, identidad y acción colectiva* (págs. 81-107). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Aravena Valdebenito, V. N., López Donaire, F. A., & Valenzuela Ortega, F. B. (2019). *Demente abierta: aún nada es tabú. Comunicación y educación sexual y de género para jóvenes y adolescentes*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Archer, L., Halsall, A., & Hollingworth, S. (2007). Inner-city femininities and education: 'race', class, gender and schooling in young women's lives. *Gender and Education*, 549-568.
- Arciniegas, G. (02 de agosto de 1998). *Alfonso López Pumarejo 1886-1959*. Recuperado el 02 de febrero de 2021, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-808015>
- Arias Gómez, D. (2015). Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿un cruce necesario? En B. Y. García Sánchez (Ed.), *Escuela y educación superior: temas para la reflexión* (págs. 43-59). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Baker, J. (2010). Great expectations and post-feminist accountability: young women living up to the 'successful girls' discourse. *Gender and Education*, 1-15.
- Balanta Chaparro, M. A. (2019). *Las élites y la espacio-temporalidad urbana: el caso de Chapinero en Bogotá desde principios del siglo XX hasta hoy*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Bassi Follari, J. E. (noviembre de 2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170.
- Bermúdez, S. (1993). El "bello sexo" y la familia durante el siglo XIX en Colombia. *Historia Crítica*(8), 34-51.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. París: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 131-164). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 27-55.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 131-164). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brunner, J. J. (2012). La lucha por la educación de las élites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 119-143.
- Buendía Sánchez, J. Y. (2014). *Representación política y liderazgo de mujeres. Un estudio comparado sobre Latinoamérica con especial énfasis en Colombia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Cadenillas, C. (2015). Discursos y prácticas escolares sobre el uso del uniforme en la construcción de identidades femeninas. *VII Congreso nacional de investigaciones en Antropología en el Perú* (págs. 235-244). Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.
- Cárdenas, C. R. (agosto de 1995). Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX. *Credencial Historia*(68). Recuperado el 10 de enero de 2021, de Red Cultural del Banco de la República de Colombia: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-68/las-colombianas-durante-el-siglo-xix>
- Cardona Zuleta, E., & Montoya Giraldo, A. (2019). Análisis de la inserción laboral y la empleabilidad de los Egresados. ¿Condición de calidad o imposición que distorsiona los sistemas de medición de la calidad de la educación superior? *Estudios de derecho*, 273-296.

- Casas Paya, L., & Barreto Salazar, J. (2015). Educación bilingüe de élite e interculturalidad: una mirada desde la TV infantil. *Revista Educere*, 557-563.
- Castañeda, M. P. (11 de Septiembre de 2020). Experiencia como exalumna del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Cataño, G. (1984). Educación y diferenciación social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*.
- Cifuentes Medina, J. E. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 26-37.
- Corral, M. R. (2013). Rituales escolares: el Oxi. En N. Guigou, & E. Álvarez Pedrosian, *Abordajes hacia una etnografía de la comunicación contemporánea* (págs. 49-58). Montevideo: Universidad de la República.
- Curiel, O. (2011). El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología. *La manzana de la discordia*, 25-46.
- de la Fuente Vásquez, M. (2013). *Poder y feminismo: elementos para una teoría política*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dupret, M.-A., & Unda, N. (2013). Revictimización de niños y adolescentes tras denuncia de abuso sexual. *Universitas*, 101-128.
- Dussel, I. (2007). Los Uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza Gómez, *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (págs. 131-160). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical*, 87-100.
- Ferro Maldonado, J., Prieto, C. M., & Quijano Wilches, L. F. (2007). Economía, Globalización y Educación. *Educación y Ciencia*(10), 13-18.
- Fundación Ana Restrepo del Corral. (s.f.). *Historia*. Recuperado el 10 de enero de 2021, de <https://www.fundacionanarestrepo.org/historia>
- Gardonio, L. (2020). La institucionalización de discursos y prácticas sobre género en una ONG colombiana. *ConCienciaSocial. Revista de Trabajo Social*, 231-246.
- Garguilo, M. C., & Vignoli, M. (2012). Nuestras bellas. Representaciones identitarias de las mujeres de la élite tucumana a finales del XIX. *Varia Historia*, 29(50), 531-551.

- Gaztambide-Fernández, R. A. (2015). Elite entanglements and the demand for a radically un/ethical position: the case of Wienie Night. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(9), 1129-1147. doi:10.1080/09518398.2015.1074752
- Gómez Delgado, J. A. (2015). *El trabajo de la Misión de Economía y Humanismo en Colombia 1954 - 1958*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez Rodríguez, D. T. (2015). Argumentos ético-económicos en los planes de educación en Colombia 1990-2014. *Revista UNIMAR*, 33-41.
- Guarín, A., Medina, C., & Posso, C. (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia. *Revista desarrollo y sociedad*, 61-114.
- Hakim, C. (2012). *Capital erótico: el poder de fascinar a los demás*. Barcelona: Debate.
- Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (págs. 313-346). Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En N. Blasquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 39-65). Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Herrera Ángel, Y. Y., & Santos Hernández, H. L. (2016). *Repercusión de la desinformación sexual en los estudiantes de tercer año del instituto nacional de educación básica INEB*. Ciudad de Guatemala: Universidad San Carlos de Guatemala.
- Holland, P. (1998). *Picturing childhood: The myth of the child in the popular image*. London: Tauris.
- Ianello, K. P. (2010). Women's Leadership and Third-Wave Feminism. En K. O'Connor, *Gender and Women's Leadership: A Reference Handbook* (págs. 70-77). Gettysburg: Sage Publishing.
- International Baccalaureate. (s.f.). *The history of the IB*. Recuperado el 16 de enero de 2021, de <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf>
- Kennedy, M., & Power, M. J. (2010). "The Smokescreen of meritocracy": Elite education in Ireland and the reproduction of class privilege. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 223-248.
- Koh, A. (2014). Doing class analysis in Singapore's elite education: unravelling the smokescreen of 'meritocratic talk'. *Globalization, Societies and Education*, 196-210.

- Krotz, E. (2005). La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes. *Journal of the World Anthropology Network*, 161-170.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *El Feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Ciudad de México: Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México.
- Laguado Duca, A. C. (2004). *Pragmatismo y voluntad: la idea de nación de las élites en Colombia y Argentina, 1880-1910*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lamus, D. (2007). Resistencia contra-hegemónica y polisemia: conformación actual del movimiento de mujeres/feministas en Colombia. En D. Lamus, *De la subversión a la inclusión: movimiento(s) de mujeres de la segunda ola en Colombia 1975-2005* (págs. 25-37). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lillie, K., & Ayling, P. (2020). Revisiting the un/ethical: the complex ethics of elite studies research. *Qualitative Research*. doi:<https://doi.org/10.1177/1468794120965361>
- Loscertades Abril, F., & Cabrero Almenara, J. (1988). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Maclaran, P. (2012). Marketing and feminism in historic perspective. *Journal of Historical Research in Marketing*, 4(3), 462-469.
- Martínez Boom, A., Noguera, C. E., & Castro, J. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá D.C.: Foro Nacional por Colombia, Tercer Milenio.
- Martínez Cano, S. (2017). Procesos de empoderamiento y liderazgo de las mujeres a través de la sororidad y la creatividad. *Dossiers Feministes*, 49-72.
- Maxwell, J. D., & Percival Maxwell, M. (1995). The reproduction of Class in Canada's Elite Independent Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 309-326.
- Menéndez Menéndez, I. (2015). Alianzas conceptuales entre patriarcado y posteminismo: a propósito del capital erótico. *Revista Clepsydra*, 45-64.
- Mijs, J. J. (2016). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 14-34.
- Mohanty, C. T. (1988). Under Western Eyes. Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review*.
- Moncada Vera, B. S., & Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala revista de lenguaje y cultura*, 209-227.

- Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Revista Sociedade e Estado*, 29(2), 415-432.
- Murdock, D. (2003). Neoliberalism, Gender, and Development: Institutionalizing "Post-Feminism" in Medellín, Colombia. *Women's Studies Quarterly*, 31(3/4), 129-153.
- Núñez Sevilla, T. (1998). Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social. *Comunicar*, 47-54.
- Öchsner, M., & Murray, G. (2018). Women, capitalism and education: On the pedagogical implications of postfeminism. *Educational Philosophy and Theory*, 1-12.
- Otero, A., & Sánchez, A. (2012). Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia. *Reportes del Emisor*(154), 1-4.
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Patterson, M. M. (2014). Reasoning About Single-Sex Schooling for Girls Among Students, Parents, and Teachers. *Sex Roles*, 261-271.
- Pajares, J., Zegarra, A., Vásquez, G., de la Cruz, K., & Pérez, E. (2014). Colectivos autónomos de adolescentes en Lima, Perú: las adolescencias como sujeto político. *Juventudes y Política*, 197-208.
- Pedraza Gómez, Z. (2007). Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina. En Z. Pedraza Gómez, *Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina* (págs. 7-39). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Prügl, E. (2014). Neoliberalising Feminism. *New Political Economy*, 614-631.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*.
- Ramírez, M. H. (2006). Las mujeres, el género y la pobreza en los imaginarios coloniales. En M. H. Ramírez, *De la caridad barroca a la caridad ilustrada: las mujeres, el género y la pobreza en la sociedad de Santa Fe de Bogotá, siglo XVII y XVIII* (págs. 89-125). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rentería Pérez, E., Giraldo Tamayo, A., & Malvezzi, S. (2017). Empleabilidad: inserción y movilidad en mercados de trabajo de recién egresados de una universidad pública colombiana. En C. A. Sanabria, & D. Y. Maca Urbano, *Paisajes laborales postfordistas en el sur occidente colombiano. Vol. 1 Organización y condiciones de trabajo en diferentes sectores de la economía* (págs. 531-554). Cali: Universidad del Valle.
- Reyes Cárdenas, A. C. (agosto de 1995). Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX. *Credencial Historia*(68). Recuperado el 10 de enero de 2021, de Red Cultural del Banco de la República de Colombia:

- <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-68/las-colombianas-durante-el-siglo-xix>
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education? Girls and the sexual politics of schooling*. Nueva York: Routledge.
- Rodríguez Moreno, C. (marzo-abril de 2014). Mujer y desarrollo: un discurso colonial. *El Cotidiano*(184), 31-37.
- Rojas, G. S. (12 de marzo de 2021). Asociaciones de colegios de élite. (F. Maximiliano, Entrevistador)
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias.
- Sáenz Rovner, E. (1997). Élités, Estado y política económica en Colombia: durante el segundo tercio del siglo XX. *Análisis Político*(32), 66-79.
- Saldarriaga, O., & Sáenz Obregón, J. (2012). La escuela activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En O. L. Zuluaga Garcés, J. O. Castro, C. Noguera, J. Echeverri Sánchez, D. B. Osorio Vega, S. Restrepo, . . . J. H. Pérez, *Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2* (págs. 67-91). Bogotá D.C.: IDEP.
- Sánchez, A., & Otero, A. (2012). Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia. *Reportes del Emisor*(154), 1-4.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Smith, D. E. (1995). *The Conceptual Practices of Power*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (2005). *Texts, Facts, and Femininity: Exploring the Relations of Ruling*. New York: Routledge.
- Sporta Sternbach, N., Navarro-Aranguren, M., Chuchryk, P., & Álvarez, S. (1992). Feminisms in Latin America: From Bogotá to San Bernardo. *Signs*, 17(2), 393-434.
- Tejero Coni, G. (2017). Historia de una lucha: la Educación Sexual Integral (ESI) y la formación docente. En A. M. Bach, *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio* (págs. 43-70). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Truth, S. (26 de abril de 2021). *The Sojourner Truth Project*. Obtenido de Compare the two speeches: <https://www.thesojournertruthproject.com/compare-the-speeches/>
- Universidad Nacional de Colombia. (03 de febrero de 2021). *Universidad Nacional de Colombia*. Obtenido de Cartografías de Bogotá: <http://cartografia.bogotaendocumentos.com/mapa>

- Vásquez, C., & Fernández Mouján, J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 38-55.
- Vigoya, M. V. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, 27(1), 71-104.
- Villalba, N. V. (2020). *El alivio de la humanidad doliente. Una historia social de la Sociedad de Beneficencia de Santa Fe: Hospital de caridad y asistencia sanitaria (1902-1930)*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Villareal Méndez, N. (1994). El camino de la utopía feminista, 1975-1991. En L. Luna , & N. Villareal Méndez, *Historia, género y política. Movimientos de mujeres y participación política en Colombia 1930-1991* (págs. 171-193). Barcelona: Seminario interdisciplinar mujeres y sociedad, Univerisad de Barcelona.
- Virginie, L. (2016). Élite(s) e indianidad en Colombia: retos de democracia en contexto de multiculturalismo. *Colombia Internacional*(87), 145-169.
- Viveros Vigoya, M. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, 27(1), 71-104.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccinoalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*(52), 1-17.
- Willis, P. (1981). Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction. *Interchange*, 48-67.

Fuentes primarias

- Escobar, D. (30 de Agosto de 2020). Experiencia como exalumna del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Gimnasio Femenino. (1978). *Gimnasio Femenino 50 años*. Bogotá: Gimnasio Femenino.
- Gimnasio Femenino. (1992). *Caperucita 65 años*. Bogotá: Gimnasio Femenino.
- Gimnasio Femenino. (1992). *Palabras de fin de año 1943-1990*. (E. Durán Rojas, & C. Nieto de Restrepo, Edits.) Bogotá D.C.: Gimnasio Femenino.
- Gimnasio Femenino. (1994). *Caperucita 1994*. Bogotá: Gimnasio Femenino.
- Gimnasio Femenino. (2007). *Caperucita 80 años*. Bogotá: Gimnasio Femenino.
- Gimnasio Femenino. (2013). Marcela Junguito Camacho. Bogotá: Gimnasio Femenino.
- Gimnasio Femenino. (2019). *Modelo Pedagógico*. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://gimnasiofemenino.edu.co/modelo-pedagogico/>
- Gimnasio Femenino. (30 de Junio de 2020). Domingo 1 de enero de 1928. Obtenido de <https://gimnasiofemenino.edu.co/timeline/01-de-enero-de-1928/>
- Gimnasio Femenino. (4 de abril de 2020). *Viernes 01 de junio de 1928*. Obtenido de Gimnasio Femenino: <https://gimnasiofemenino.edu.co/timeline/01-de-junio-de-1928/>
- Gimnasio Femenino. (s.f.). *Identidad*. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://gimnasiofemenino.edu.co/identidad/>
- Gimnasio Femenino. (s.f.). Política Lingüística. Bogotá: Gimnasio Femenino. Recuperado el 12 de marzo de 2021, de <https://gimnasiofemenino.edu.co/documentos-institucionales/>
- Gimnasio Femenino. (s.f.). *Política Lingüística*. Recuperado el 12 de marzo de 2021, de Gimnasio Femenino: <https://gimnasiofemenino.edu.co/documentos-institucionales/>
- Gimnasio Femenino. (s.f.). *Programa de liderazgo "El sueño de la bellota"*. Recuperado el 17 de enero de 2021, de <https://liderazgo.gimnasiofemenino.info/programa/>
- Junguito Camacho, M. (03 de diciembre de 2019). Percepciones sobre el Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Junguito Camacho, M. (09 de octubre de 2020). Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Martínez de Ruiz, T. (14 de agosto de 2020). Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)

- Martínez de Ruiz, T. (28 de agosto de 2020). Experiencia como rectora del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Mercado, L. (13 de septiembre de 2020). Experiencia como exalumna del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Morales Forero, M. J. (12 de enero de 2021). Modelos de feminidad en el himno del colegio. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Orejarena, G. (11 de septiembre de 2020). Experiencia como exalumna del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Orejarena, M. J. (09 de septiembre de 2020). Experiencia como exalumna del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Ramírez, A. C. (15 de septiembre de 2020). Experiencia como exalumna del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Sarmiento, M. (12 de marzo de 2021). Asociaciones de colegios de élite. (F. Maximiliano, Entrevistador)
- Suescún Pérez, J. (09 de septiembre de 2020). Experiencia como exalumna del Gimnasio Femenino. (F. M. Coronado, Entrevistador)
- Veloza Naranjo, C. X. (07 de febrero de 2020). Historia del programa de liderazgo. (F. M. Coronado, Entrevistador)