

CAPÍTULO 2

INVESTIGACIÓN

Primer Premio

Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

NATALIA PINILLA CORTÉS

FIDEL MAURICIO RAMÍREZ ARISTIZÁBAL

Históricamente, las escuelas han sido la institución de formación de ciudadanos. Por ello, ha brindado a niños, niñas y jóvenes un conocimiento académico y disciplinar; es decir, ha perpetuado valores que alimentan el conglomerado cultural de la sociedad (Pinilla, 2013).

Como parte de ese conglomerado de valores se encuentran aquellos relacionados con los imaginarios de roles de géneros asignados a hombres y mujeres. Estos se constituyen en derroteros al momento de concebirse unos a otros al interior de la sociedad. Aunque este hecho a simple vista pueda considerarse como positivo, puede también llegar a constituirse en un problema. A saber, puede perpetuar sistemas de exclusión y dominación que no permiten el avance hacia sociedades más equitativas, incluyentes y respetuosas de la diversidad.

En pleno siglo XXI, los ambientes escolares siguen siendo hostiles con las mujeres y con aquellos que no corresponden a las hegemonías heterosexistas. Así lo demostró una investigación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional

(Bogotá-Colombia) y de la cual surgió el libro: *Homofobia y convivencia en la escuela* (2013). El libro analiza las creencias, emociones y comportamientos de los y las estudiantes frente a sus compañeros homosexuales y lesbianas, y reconstruye casos de jóvenes que han experimentado diversas formas de discriminación y violencia en la escuela, debido al rechazo hacia su orientación sexual e identidad de género.

Pareciera que la situación de rechazo y violencia que es ejercida contra niños, niñas y jóvenes es motivada por la idea errónea de que salirse de los estereotipos definidos en torno a los roles de género establecidos por años por una sociedad hegemónicamente heterosexual y culturalmente falocéntrica, es negativo y prácticamente indeseable.

Desde la anterior perspectiva, y con el ánimo de realizar un proceso de trabajo en torno a la equidad de género en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas surge la pregunta acerca de ¿cuáles son los imaginarios que en torno a los roles de género tienen los estudiantes Itelistas de grado décimo?, pues para lograr un proceso de transformación en la escuela en torno a la equidad de género y reconocimiento de la diversidad, se hace necesario estudiar las formas en que los niños, niñas y jóvenes están configurando sus roles de género y la manera como se establecen sus relaciones en el aula.

La perspectiva y el contexto

La escuela es un escenario privilegiado para el encuentro de tradiciones, valores y culturas aprehendidas por niños, niñas y jóvenes en los procesos de socialización en sus familias y comunidades. Es el espacio donde se ponen en práctica los conocimientos construidos socialmente, fruto de procesos de interacción con el mundo circundante, con los pares y los adultos; así, las formas en las que se entablan las relaciones entre niños, niñas y jóvenes dejan ver los imaginarios que han construido alrededor de los roles de género y se constituyen en prácticas sociales que se instalan en el campo de la inclusión o la exclusión.

En tal sentido, es necesario reconocer que las relaciones de género han estado enmarcadas en un modelo patriarcal en donde se han asumido roles excluyentes para hombres y mujeres que han sido transmitidos socialmente a las nuevas generaciones; estas formas de comprender el género se fundamentan en una visión de dominación y sumisión que mucho daño han causado a la sociedad y a la familia y por tanto a los niños, niñas y jóvenes, sujetos con los que ocurre directamente el ejercicio pedagógico en la escuela; es así como lo han demostrado algunos estudios que aportan a la comprensión de las

relaciones entre hombres y mujeres (Buitrago, Guevara & Cabrera, 2009; Bruel Dos Santos, 2008).

Por lo anterior, esta investigación respondió al contexto de los colegios del Distrito, porque el sistema educativo público reclama espacios de formación en equidad, los cuales solo serán posibles a partir del estudio, análisis y comprensión de las relaciones que entre hombres y mujeres se generan en la escuela. Además, es innovadora, porque partiendo de unos referentes teóricos, tiene la posibilidad de construir un entramado en el que participen activamente los estudiantes desde su saber como sujetos en el fortalecimiento de ellos mismos, sino también desde su ser en la cotidianidad y sus aportes a nuestra particularidad cultural (Pinilla, 2013). Y como perspectiva de largo alcance busca sentar las bases para la formulación de políticas públicas de inclusión para la ciudad en tanto son reflejo de una investigación que responde a la necesidad de plantear alternativas pedagógicas a la sobrevaloración del papel masculino en los espacios escolares; así, en el orden que señala Tyler (1973) la construcción de los derroteros educativos debe corresponder a un estudio de necesidades y estos incorporarse a la formulación de sus objetivos.

Se busca contribuir desde la investigación al campo de la pedagogía porque servirá para proponer métodos enfocados a la enseñanza que sirvan a la inclusión, al reconocimiento y respeto de la diversidad desde su propia construcción de género. De tal manera, se inscribe en el marco de las necesidades de una ciudad donde la segregación por causas de género y orientación sexual es permanente en el ámbito educativo y responde a la demanda de la pedagogía alimentada por la investigación, reivindicando al maestro como investigador y validando su experiencia como aporte a la educación.

El objetivo general de la investigación apuntó a caracterizar los imaginarios que en torno a los roles de género tienen los estudiantes Itelistas de grado décimo, como punto de partida para la construcción del proyecto transversal de ética, valores y educación sexual. Así entonces nos propusimos identificar los imaginarios sobre los roles de género que tienen los estudiantes del ITI Francisco José de Caldas, a través de talleres y ejercicios en el aula, lo cual condujo a construir un marco teórico y metodológico, así como a identificar imágenes, íconos y usos que constituyen los estereotipos en torno a los roles de género. Finalmente, buscamos proporcionar elementos de análisis que contribuyan en el proceso de elaboración de alternativas en torno al establecimiento de los roles de género en el contexto educativo.

Dos categorías se constituyen en marco de referencia: 1) Imaginarios, estereotipos y prejuicios, y 2) Roles de Género. El abordaje de ambas categorías, por su desarrollo teórico y diversidad, constituye una dificultad; en tal sentido,

es importante explicitar que por la naturaleza del trabajo se asumirán autores determinados, que en el caso de la categoría Roles de Género” se inscriben en los referentes teóricos de autores como Scott, Bourdieu, Buttler, Herrera y Ramallo. Para el caso de los imaginarios, tomamos como referente a Castoriadis y para estereotipos y prejuicios se tuvo en cuenta la propuesta de Mazzara.

Imaginarios, estereotipos y prejuicios

Los conceptos sociales están constituidos por imágenes establecidas de manera conjunta, de los que se nutre la sociedad, y las nociones que compartimos como individuos, de tal manera que hacen parte de las formas de entender y darle un orden a los hechos sociales. De esta forma surgen los estereotipos, que son esas imágenes y/o códigos que sintetizan una manera de entender la realidad o alguno de sus aspectos, son el “núcleo cognitivo del prejuicio” (Mazzara, 1998) y este segundo obedece a una “tendencia a pensar (y actuar) de forma desfavorable frente a un grupo (que se apoya) en la convicción de que ese grupo o categoría posee en forma bastante homogénea los rasgos que considera negativos” (p. 52). Esta organización hace parte de la necesidad humana de categorizar y desimplificar la realidad, lo que conlleva a la exaltación de valores y prácticas a través de los que se concreta el entramado social.

El aterrizaje de estereotipos y prejuicios depende de las condiciones sociales de los grupos que dentro de sí van generando procesos de identidad y de reconocimiento; es por eso que mostramos la favorabilidad a las características del grupo al que pertenecemos y a los valores que exalta nuestra colectividad, lo que privilegia la identidad de los grupos para sí mismos; sin embargo, esto refuerza una percepción negativa hacia el otro, tal como se vivencia en la escuela: la diferencia en los roles de género, lo que ha beneficiado a “una sociedad con predominio masculino, en la cual las reglas de la convivencia han sido dictadas a la medida del hombre y para su ventaja” (Mazzara, 1998). Así, para hombres y mujeres hay roles exclusivos que se han perpetuado con las prácticas de superioridad y siguen exaltándose socialmente, son “las características exactamente apropiadas para sostener la función social reservada a los dos sexos” (Mazzara, 1998).

Conjuntamente, la escuela hace un aporte significativo a los procesos de socialización porque acoge a los sujetos desde el inicio de su vida social y es allí donde reciben y elaboran las primeras impresiones de las colectividades y asumen según su identificación roles que aportan al orden establecido, pero se inscriben en un “deber ser”. Estereotipos y prejuicios alimentan el establecimiento de los imaginarios porque influyen en la conformación de ese orden, de lo que consideramos como verdad; son aquellos que “inciden con más fuerza en nuestra

imaginación o que se corresponden con nuestras necesidades” (Mazzara, 1998). Se anclan arraigadamente en las sociedades, a tal punto que hacen parte del saber común de los individuos y del saber que se adquiere dentro de las instituciones por las que debe pasar para complementar sus procesos de socialización; es cuando hay un encuentro con el concepto de imaginario de Castoriadis (1995) donde se señala que lo social-histórico es particular a cada contexto y el imaginario tiene la función de darle sentido al “colectivo anónimo” (Castoriadis, 1989), que es la sociedad y que está conformada por “una mediación de encarnación y de incorporación fragmentaria y complementaria de su institución y de sus significaciones imaginarias, por los individuos vivos, que hablan y se mueven” (Castoriadis, 1989). Así, la reproducción del imaginario es fundamento de la sociedad, de sus valores, de su orden y garantía para su conservación.

El imaginario da origen a la institucionalidad que goza de efectividad y de validez, “no es ni formalizable ni localizable” (Castoriadis, 1989); es el orden que a la psiquis le da la sociedad; ambos están en permanente transformación, pero no pueden alejarse de su situación social e histórica; obedecen a tales condiciones y son alimentados por el paso del tiempo. Finalmente, para ambos es posible transformar lo tradicional de estereotipos y prejuicios y de imaginarios, inclusive, señala la necesidad de hacerlo porque el orden, como lo conocemos, es decir, la sociedad como la encontramos, es asidero de desigualdades y de poderes acomodados.

Mazzara (1998) formula algunas “estrategias de defensa” que proponen pasar del análisis social a plantear opciones correctivas a las lesiones ocasionadas por los estereotipos y prejuicios y Castoriadis (1989), por su parte, sostiene que la sociedad en sí misma es “autoalteración y autocreación” y por tanto puede gestar alternativas a las hegemonías.

Género, un juego de roles de poder

El concepto de género surgió para referirse a las formas en que hombres y mujeres desempeñan sus roles y establecen relaciones en diferentes contextos, con el fin de propiciar reflexiones frente a inequidades que atraviesan dichas relaciones y que es necesario comprender y transformar a partir de acciones colectivas desde una perspectiva de respeto por la diferencia, equidad en las oportunidades y corresponsabilidad en los espacios público y doméstico.

Afirma Scott (1996) que el género es una construcción social compleja que no solo se funda en las experiencias de vida, sino, ante todo, en las significaciones que se le asignan. Por tanto, en la construcción del género está presente el lenguaje como medio de significación de la experiencia que se expresa en símbolos,

metáforas y conceptos. El género involucra una gran variedad de sentimientos, pensamientos, fantasías, creencias y acciones relacionadas con la forma como hombres y mujeres se relacionan e interactúan en los diferentes ámbitos sociales.

Es decir, la configuración del género se manifiesta en la cotidianidad, en todos los aspectos de la vida social, en lo doméstico y en lo público, y además está relacionado con las prácticas de crianza y los procesos de desarrollo vividos a lo largo de la infancia que adquieren un significado específico a partir de las condiciones del contexto y de las diferencias sexuales. En este sentido, plantea Michelle Rosaldo (citada por Scott, 1996) que “el lugar de la mujer (y podría agregarse, del hombre) en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta” (p. 22).

En la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 se declaró que el género se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados en base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural, y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia. La construcción del género parte de las diferencias biológicas que existen entre los sexos, pero las trasciende ya que contempla la forma como los roles de hombres y mujeres se dan en función del contexto socio-económico, histórico, político, cultural y religioso. En palabras de Bourdieu (citado por Ramallo, 2011) el género se construye subjetivamente en un campo, como escenario de tensión en donde se ponen en juego los valores culturales y las prácticas sociales tradicionalmente excluyentes en relación con el género; éstas son aprehendidas y replicadas, convirtiéndose en actos de imposición objetiva y subjetiva. Así, hablar de género es hablar del lenguaje y la comunicación como procesos simbólicos, cargados de poder en los que, según Bourdieu (1998), se establecen pautas sociales que se naturalizan e incluso llegan a biologizarse, dando paso a que la dominación sea invisibilizada para quienes la viven, ya sea desde los roles de opresores o de oprimidos.

Para Herrera (2010) el género es una construcción sociocultural que parte de los procesos de identidad en donde las sociedades configuran un conjunto de prácticas como representativas de lo masculino y lo femenino que son interiorizadas a partir de los procesos ontogenéticos; es decir, de la construcción de la “identidad generizada” supone el etiquetaje de un determinado grupo de individuos, basándose en ciertas características tradicionalmente opuestas, binarias y excluyentes.

Scott (1996) reconoce que “los conceptos de género estructuran la percepción y organización concreta y simbólica de toda la realidad” (p. 26), pues el poder

en las sociedades se ejerce mediante muchos factores, entre los cuáles sobresale el género, debido a que las formas de relacionamiento entre hombres y mujeres han servido tradicionalmente a la construcción, sostenimiento y perpetuación de regímenes sociales y culturales de dominación.

Afirma Herrera (2010), de otro lado, que desde la perspectiva simbólica de la construcción del género se puede observar cómo estos elementos se convierten en detonantes de roles y relaciones entre hombres y mujeres vinculados con el entramado social y económico. Desde esta perspectiva se considera que la naturaleza humana es maleable desde las diferentes experiencias y significados que las sociedades otorgan; de esta manera se justifican las diferencias entre hombres y mujeres en el modelo hegemónico y se da origen a los estereotipos.

Las aproximaciones al concepto de género han sido descripciones que apuntan a reconocer el papel de las mujeres en la historia; sin embargo, nuevos estudios y propuestas de historiadores respaldados por Scott (1996), como es el caso de Coral Herrera y Judith Butler (citados por Herrera 2010), plantean la necesidad de construir una teoría que permita comprender las relaciones sociales a partir del reconocimiento de los roles desempeñados por hombres y mujeres en el devenir histórico, y de esta manera reconocer las múltiples relaciones de poder que se dan en las interacciones humanas, y ante todo permitir pensar en una identidad de género alejada de las dicotomías y fundamentada en múltiples esferas y roles para las personas que habitan hoy el mundo; es decir, se busca reconstruir el tradicional modelo patriarcal sustentado en dicotomías y reconocer el género como una realidad performativa (Herrera, 2010). En este sentido, afirma Scott (1996):

Si tratamos la oposición entre varón y mujer, no como algo dado sino problemático, como algo contextualmente definido, repetidamente constituido, entonces debemos preguntarnos de forma constante qué es lo que está en juego en las proclamas y debates que invocan el género para explicar o justificar sus posturas, pero también cómo se invoca y reinscribe la comprensión implícita del género (p. 34).

Así, se reafirma que el género es una construcción socio-simbólica que implica la construcción de subjetividades a partir de ejercicios de significación frente a lo vivido; Bourdieu (1998) plantea que la experiencia de la dominación tradicional materializada en el cuerpo como construcción social lleva implícito un ejercicio de violencia simbólica que es verdadera, que está presente tanto como la violencia física y que se ha naturalizado a tal punto que hombres y mujeres terminan aportando al sostenimiento de esta inequidad desde los discursos políticos de las instituciones y estos se reproducen a lo largo de la historia. En tal sentido,

Butler (2006 y 2007), plantea que la única manera de superar esta inequidad es deshaciendo el género.

Las estrategias

Nuestra atención se centró en los procesos sociales que conducen al establecimiento de unos roles determinados para hombres y mujeres; procesos que tienen lugar en la escuela como escenario. Así, la investigación en educación responde “a unos saberes endógenos, propios de los fenómenos y acontecimientos educativos” (Marín, 2012) que a su vez pueden relacionarse con “los principios, los valores, las políticas educativas, los sistemas normativos, los estudios sobre educación, ciudadanía y cultura” (Marín, 2012) como es el caso del estudio de los roles de género que tienen lugar en la escuela, puntualmente en el ITI Francisco José de Caldas.

Acogimos el enfoque cualitativo ya que ofrece la posibilidad de aplicar estrategias abiertas y sensibles dando valor al concepto y la experiencia del sujeto en sus percepciones, narrativas e interpretaciones, dado que “la experiencia es una forma de la realización humana y, como tal, depende de una actuación de la mente; la experiencia cualitativa depende de las formas cualitativas de investigación” (Eisner, 1998).

En el proceso metodológico se establecieron unas categorías que permitieron adentrarnos en el análisis de elementos tales como símbolos, códigos, imágenes, los cuales guardan relación con la asignación de labores, actividades y sentires constitutivos de los roles asignados a hombres y mujeres en la escuela y que, posteriormente, harán parte del acervo social y cultural en su vida adulta.

Partiendo de tales postulados y con fines organizativos la investigación se ha estructurado en tres momentos principales: 1) la actividad de indagación o proceso de búsqueda (heurística); 2) el proceso de organización y sistematización de los datos hallados (metódica); 3) el proceso de construcción teórica y aplicación del conocimiento como producto final (pragmática).

1. Actividad de indagación: en uno de los espacios de la clase de Educación Religiosa Escolar se abordó el tema de la persona y el proyecto de vida y se aprovechó para desarrollar una actividad con los y las estudiantes seleccionando el recurso para realizar el proceso de investigación. Los grupos se dividieron en subgrupos en los que quedaron separados los hombres de las mujeres. En un pliego de papel se les pidió a los grupos que dibujaran la silueta de un ser humano; no se indicó que fuera de hombre o mujer.

Después de dibujada la silueta se les pidió a los estudiantes que, utilizando imágenes recortadas de revistas o periódicos, elaboraran un collage llevando a cabo las siguientes condiciones: en la cabeza debían ubicar la forma como se veían a futuro, aquellas cosas que quisieran lograr en sus vidas; en el tronco y extremidades superiores debían ubicar las imágenes relacionadas con aquellas cosas que creen que la sociedad espera de ellos; y, finalmente, en las extremidades inferiores deberían ubicar aquellas imágenes relacionadas con lo que las familias esperan de ellos. La imagen fue utilizada consiguientemente con los postulados de Mazzara (1998) para establecer los estereotipos con los que los estudiantes se identifican, dado que la iconografía complementa el ejercicio de identificación de los estereotipos, al tiempo que respalda el proceso de caracterización y construcción de sus narrativas, acompañada de la búsqueda de los símbolos, formas, imágenes, íconos que hacen parte de la construcción del imaginario, característicos en las formas de lenguaje, actitudes y comportamientos.

2. Proceso de organización y sistematización de los datos hallados: concluida la actividad de indagación y después de escuchada la socialización que realizaron los estudiantes de sus trabajos, se organizaron en dos grupos, los elaborados por hombres y los elaborados por mujeres. Después de establecidos los dos grupos se continuo a identificar las imágenes comunes, es decir, que generaron identidad en los grupos de mujeres y en los de hombres. También se detalló la forma de las siluetas y la ubicación de las imágenes.

3. Proceso de construcción teórica: a partir de la organización y sistematización de la información recolectada, se procedió a relacionarla con la teoría y a elaborar las conclusiones que se presentarán más adelante. Se tomaron como principales referentes a Cornelius Castoriadis, para la conceptualización de imaginarios y a Bruno Mazzara en lo que concierne a estereotipos y prejuicios. Para el caso del género y sus roles de Scott, Bourdieu, Buttler, Herrera y Ramollo. Estas estrategias se desarrollaron con estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, institución ubicada en la localidad décima de Bogotá. A los talleres asistieron 120 estudiantes, hombres y mujeres.

Resultados

A los y las jóvenes se les asignan roles que dan origen a interacciones asimétricas, jerárquicas y que contribuyen a la desigualdad y a la naturalización del poder masculino y la subordinación femenina. Esta lógica opera como lo reflejan los collage, bajo la construcción de elementos socio-simbólicos que reproducen y legitiman un orden social: las jóvenes, que en la cabeza ubicaron imágenes re-

lacionadas con el desarrollo laboral y profesional; en las extremidades superiores e inferiores, relacionadas con lo que creen que esperan sus familias y la sociedad de ellas, sitúan imágenes tradicionales de mujeres: madres, amas de casa. En muchos de los casos, mientras en las imágenes colocadas en la cabeza no se encuentran ni bebés ni hombres, en las imágenes ubicadas en las extremidades superiores e inferiores se encuentra la presencia de mujeres al lado de hombres y bebés. Por su parte, los jóvenes hombres localizan en la zona relacionada con lo que espera la sociedad y sus familias, imágenes de hombres exitosos, trabajadores, competitivos (especialmente en deportes como el fútbol y el automovilismo –deportes muy “masculinos”–), proveedores, líderes de sus familias, empresarios y con éxito económico.

Lo anterior muestra cómo los valores, tradiciones y discursos que circulan se perpetúan y llegan a convertirse en estereotipos excluyentes que determinan el deber ser de lo femenino y lo masculino, pues como se ve en los *collage* de los y las estudiantes, hay una distorsión entre lo que ellos esperan lograr en sus vidas y lo que creen que la sociedad y sus familias esperan de ellos. Pareciera, en tal sentido, que los y las jóvenes sienten que existen unos roles tradicionales de los que la sociedad y sus familias no les permiten alejarse.

La presencia de imágenes de bebés, de el cuidado de la casa, de los jardines, en los *collages* de las estudiantes, y en los *collages* de los hombres de la competencia y el éxito económico, pueden estar relacionadas como lo expresa Puyana y Mosquera (2001) con la maternidad y la paternidad. Estas correlaciones se han fundamentado en relaciones de poder, formándose desde un punto de vista diferencial y opuesto en donde la feminidad se asocia con la maternidad, con la ternura, la vida doméstica, el sacrificio, la entrega y renuncia; mientras la masculinidad, vista desde los roles del padre, se relaciona con la autoridad, la administración de las leyes, la responsabilidad de proteger y proveer, la rigurosidad y la poca expresión de afecto.

Por la cantidad de imágenes relacionadas con el hogar y la maternidad que las mujeres suelen ubicar en sus *collages*, pareciera que han sido relegadas al ámbito familiar, a las actividades domésticas, al cuidado de los hijos y de su hogar. Estas formas se transmiten culturalmente a partir de prácticas, discursos y lenguaje que sirve como un código común para fortalecer representaciones sobre la feminidad y la masculinidad.

En tal sentido, Puyana y Mosquera (2001) encuentran que la exaltación a la función materna y doméstica de las mujeres ha imposibilitado construir o reconocer otros aspectos de su identidad; es decir, se le ha asignado la función social de la maternidad como su principal rol, en consecuencia se les atribuye una responsabilidad

mayor en la crianza de los hijos, mientras que el padre pasa a un segundo plano en lo doméstico para relacionarse fuertemente en lo público.

Es claro que partiendo de su identidad sexual, y desde el modelo de masculinidad tradicional, se hacen exigencias sociales a los jóvenes a quienes se les pide asumir los valores propios del modelo dominante, de no hacerlo, se considera que están trasgrediendo lo “normal” y deben asumir el rechazo y opresión de su grupo social. Del mismo modo, las jovencitas se insertan en el mundo de lo femenino, acompañadas de los modelos de mujeres que tienen en su contexto privado y, desde allí, reproducen los roles de la feminidad, de no hacerlo, son rechazadas por considerarse ajenas a lo “natural”. Es así como se ha afirmado que para las mujeres la feminidad se construye por imitación de los modelos que tienen en el escenario privado donde transcurre su vida, mientras los hombres deben construir su masculinidad desde la negación de lo femenino y, en ocasiones, sin un referente cercano de masculinidad.

Los imaginarios en torno a los roles de género permiten a los y las jóvenes asociar de manera directa los significantes con los significados y de este modo facilitan los procesos comunicativos a partir de las experiencias internalizadas y aquellas que aún no lo están. Puede decirse entonces que la construcción de los imaginarios involucra la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad, fundamentados en procesos de interacción. Por tal razón, el hecho de que los estudiantes identifiquen como exigencias familiares y sociales algunos roles de género llevan a pensar que van interiorizando esos roles como los legítimos y a partir de ellos van construyendo subjetividad.

En tal sentido, vale la pena presentar algunos elementos característicos de los roles de género que logran observarse a partir del trabajo realizado por los y las estudiantes:

SER HOMBRE SIGNIFICA

Tener dinero (imágenes de billetes, carros, licores y tabacos finos, ente otros).

Ser ganador (imágenes de futbolistas, competidores de carreras automovilísticas, hombres llegando a la meta, entre otros).

Salir con muchas mujeres (imágenes de hombres rodeados de hermosas modelos).

SER MUJER SIGNIFICA

Ser madre (imágenes de mujeres embarazadas, cuidando hijos).

Estar casada (imágenes de matrimonios, de mujeres al lado de sus esposos y sus hijos).

Estar al cuidado de la casa (imágenes de mujeres en sus hogares, haciendo oficios domésticos).

Ser exitoso en los negocios (imágenes de empresarios, de hombres en la cúspide).

Ser bella y delicada (imágenes asociadas a la delicadeza en el cuidado y trato e imágenes de modelos).

Tener fuerza (imágenes de cuerpos musculosos, de hombres levantando pesas, entre otros).

Estas dicotomías, propias del modelo tradicional, no sólo se reproducen en el escenario familiar, sino que se desplazan a la escuela, se convierten en ambiente propicio para la conservación de los roles estereotipados y excluyentes de hombres y mujeres; así, plantea Barberá (citado por Espinosa, 2000) que las experiencias que han tenido niños y niñas en el ambiente familiar y que continúan teniendo en la escuela determinan sus capacidades y desempeños frente a diferentes actividades propuestas y estos tienden a “biologizarse” posteriormente gracias a las intervenciones de los adultos; es decir, las capacidades adquiridas o desarrolladas fruto de las experiencias llegan a considerarse como valores innatos asociados a la masculinidad o la feminidad.

En este marco rígido, donde se establecen roles y características que diferencian a hombres y mujeres, es imposible pensar que los hombres se comporten y asuman roles que se consideran femeninos y viceversa. Cuando ocurre esto, se mira con desconfianza al que se atreve a hacerlo y es objeto de burlas. Tal es el caso de un estudiante que al preguntarle acerca de por qué acosaba y maltrataba a un compañero que era reconocido por sus compañeros como gay, respondió: es que parece una mujer, se comporta como una niña¹.

En tal sentido, podría decirse, como se señaló anteriormente, que lo que causa mayor conflicto no es la orientación sexual de su compañero como su comportamiento “feminizado”, lo cual se opone a los roles que le corresponden como hombre. Más aún, pareciera que la fuente del desprecio está asociada a los roles femeninos que se asumen, los cuales son cuestionables, de donde se podría desprender que se trata de una misoginia disfrazada de homofobia. De hecho, cuando se le preguntó al mismo estudiante qué opinión le merecían los comportamientos homosexuales entre mujeres, no fue tan brusco en sus comentarios y de hecho, se atrevió a decir que pensar en dos mujeres que se besan resultaba erótico.

1. Este testimonio hace parte de un conjunto de entrevistas realizadas a estudiantes identificados como promotores de actitudes homofóbicas en las instituciones educativas donde se realiza la investigación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. (1998). *Representaciones sociales*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. UNAD.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Buitrago Peña, M.; Guevara Jiménez, M. y Cabrera Cifuentes, K. (2009). *Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos*. En Educ.educ (revista on line) Vol. 12 N° 3., p.p. 53-71. Bogotá: Universidad de la Sabana, Facultad de Educación.
- Butler (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Butler (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (1990). *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social en Castorina*. J. (compilador). Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejor de la práctica educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Espinosa, M. (2000). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lizana Muñoz, V.A.. (2008). *Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial*. Estudios Pedagógicos, Vol. XXXIV N° 2, p.p.115-136. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Marín, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: USTA Ediciones.

- Mazzara, B. (1998). *Estereotipos y prejuicios*. Madrid: Acento Editorial.
- Moscovici, S. (1998). *Conciencia social y su historia*. En Castorina, J. (compilador) (2003). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110) España: Editorial Gedisa.
- Puyana, Y. y Mosquera, C. (2001). *Cambios en las representaciones sociales de paternidad y maternidad: el caso de Bogotá*. (Informe final de investigación). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, Programa de género, mujer y desarrollo.
- Ramallo, U. (2011). *Supuestos y realidades de las relaciones de género en la cotidianidad*. Reflexiones desde la mirada de Pierre Bourdieu. En *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, Vol. 21, núm.60, enero-abril, pp.134-148. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Ramírez, F. (2013). *Avances de informe de investigación: imaginarios acerca de los roles de género en la Escuela*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás.
- Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas M. (compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Urmeneta Garrido, A..R. (2009). *Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales?* Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol.9, N° 3. pp1-29. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Cibergrafía

- Bruel dos Santos, T. (2008). *Representaciones Sociales de Género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 19 de marzo de 2013, de http://digitooluam.greendata.es:1801/webclient/DeliveryManager?pid=27615&custom_att_2=simple_viewer.
- Castoriadis, C. (1989). Biblioteca ITAM. Recuperado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos1/sec_1.html

Moreno, E. (s.f). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. Recuperado en junio de 2013, de Secretaría de Educación Pública: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%20O1/G_01_02_La%20transmisi%C3%B3n%20de%20modelos.pdf

Naciones Unidas(1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Obtenido de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Pinilla, N. (2013). *Sobrevaloración del papel central masculino en educación*. Obtenido de Universidad Santo Tomás: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PresentacionesyPonencias/Memorias%20Ponencias/Bogota/Eduacion,%20sociedad%20ycultura/Mesa%203%20Septiembre%2020/Natalia%20Pinilla.pdf>

