CAPÍTULO II

LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES ACERCA DE LOS
ROLES DE GÉNERO EN
NIÑOS Y JÓVENES Y SU
INFLUENCIA EN EL
ESTABLECIMIENTO DE
RELACIONES EQUITATIVAS
EN LA ESCUELA

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal¹

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 TRASMITIDOS SOCIALMENTE
A LAS NUEVAS GENERACIONES.

¹ Doctorando en Educación, en la línea de Educación y Sociedad; Magíster en Educación; Licenciado en Teología. Correo electrónico: fidelramirez@usantotomas.edu.co

Dentro de las representaciones sociales y los imaginarios colectivos se encuentran implícitos muchos criterios de moralidad que llevan a la escuela en Colombia, como en el resto del mundo, a formar y educar, inclusiva o excluyentemente. En tal sentido, en la actualidad, para una buena educación moral en la escuela, es necesario caer en la cuenta de todos los imperativos éticos y morales que subyacen a nuestra cultura, pues los educadores tienen la tarea de formarse en la diversidad y las perspectivas de género.

No se puede desconocer que la escuela es un escenario privilegiado para el encuentro de tradiciones, valores y culturas aprendidas por niños, niñas y jóvenes en los procesos de socialización dentro de 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 como se entablan las relaciones entre niños, niñas y jóvenes dejan ver las representaciones que han construido alrededor de los roles de género y se constituyen como 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 donde se han asumido roles excluyentes para hombres y mujeres 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 la familia y por tanto a los niños, niñas y jóvenes, sujetos con los que ocurre directamente el ejercicio pedagógico en la escuela. Así lo han demostrado algunos estudios que aportan a la comprensión de las relaciones entre hombres y mujeres. Tales como el de Buitrago, Guevara y Cabrera, (2009) y el de Bruel dos Santos (2008).

Si bien, actualmente hay una creciente conciencia en algunos sectores de la sociedad sobre la necesidad de la transformación de la escuela y de la importancia de transversalizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje la formación en género, que permitan el desarrollo de ambientes más incluyentes, que reconozcan y respeten la diversidad, en la práctica se constata otra realidad. Se evidencia que las formas en que se relacionan los géneros se encuentran en un estado de tensión, en el que convergen elementos que las convierten en luchas por el reconocimiento, el poder y la autoridad.

Por lo anterior, el presente capítulo expone algunos elementos que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar las representaciones sociales acerca de los roles de género que tienen los estudiantes. Lo expuesto aquí hace parte de la suma de los trabajos realizados en escenarios educativos diversos, tales como el llevado a cabo en una escuela rural con niños y niñas de un municipio de Boyacá; y el trabajo realizado con estudiantes de grado décimo de una institución educativa de la ciudad de Bogotá. Tareas que cumplieron con los requerimientos técnicos de la investigación educativa, cuyos informes investigativos son citados en la referencia bibliográfica.

Lo primero será hacer un acercamiento al concepto de representaciones sociales, para luego explicar cómo se dan las representaciones sociales en torno a los roles de género; para, finalmente, presentar la influencia que dichas representaciones sociales en torno a los roles de género tienen en el establecimiento de relaciones entre niños, niñas y jóvenes.

Acercamiento al concepto de representaciones sociales

Martín Mora (2002) define las representaciones sociales, citando a Moscovici, como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. En tal sentido, la representación social es una teoría natural que integra conceptos cognitivos distintos tales como: la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etc.

Según Jodelet, citado por Oehmichen (2005), las representaciones sociales son constructos socio-cognitivos propios del pensamiento

ingenuo o del sentido común que constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una intencionalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social. En tal sentido, para Giménez, citado por Oehmichen (2005), las representaciones sociales no pueden ser consideradas como un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa de la misma que depende, a su vez, de contingencias y aspectos generales como el contexto social e ideológico, el lugar de los actores sociales, la historia del individuo o grupo y, en fin, de los intereses presentes.

Por lo anterior, las representaciones sociales, como sistemas de significaciones, dan cuenta del mundo o de los juicios sobre este. Por lo que esas representaciones deben ser interpretadas, implicando el entrecruzamiento de múltiples discursos sobre el objeto social representado.

Las representaciones sociales se forman a través de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos allegados por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Es decir, a través de las palabras, creándose y recreándose en el curso de las interacciones y las prácticas sociales.

Las representaciones sociales cumplen con las siguientes funciones:

- 1. Función cognitiva:** en la medida en que constituyen el esquema de percepción a través del cual los actores individuales y colectivos miran, comprenden y explican la realidad.
- 2. Función identificadora:** dado que definen la identidad social y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. La identidad resulta de la interiorización selectiva, distintiva y contrastativa de valores y pautas de significados por parte de los individuos y los grupos.
- 3. Función de orientación:** en cuanto constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas.

4. Función de legitimación: en virtud de que las representaciones permiten justificar a posteriori las prácticas realizadas por quienes conforman la sociedad.

Por otra parte, para Oehmichen (2005) las representaciones sociales generan un sistema de anticipaciones y expectativas que implican la selección y filtración de informaciones que influyen sobre los individuos y los grupos para interpretar la realidad y acomodarla a la representación a priori de la misma; prescriben además reglas y normas sociales, comportamientos y prácticas obligadas. Es decir, que las representaciones sociales definen lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social determinado.

Asimismo, para Oehmichen (2005) las representaciones sociales se encuentran firmemente estructuradas, considerándolas *habitus*, sistemas de posiciones duraderas de percepción, interpretación y acción.

Para el análisis de las representaciones sociales, Mora (2002, p. 10.) propone tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud:

- **La información:** “es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social”, estos conocimientos exponen determinadas particularidades de un grupo social. Moscovici, citado por este mismo autor, expone que “dimensión o concepto se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social”.
- **Campo de representación:** permite organizar el contenido de tal manera que sea expuesto en forma jerárquica y exprese su carácter, así como las propiedades cualitativas o imaginativas.
- **La actitud:** Esta dimensión permite establecer un criterio, ya sea favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. “Se puede considerar como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación y como la dimensión que suele ser más generosamente estudiada por su

implicación comportamental y de motivación” (Mora, M., 2002, p. II).

Mora (2002), citando a Moscovici, señala que

(...) la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y quizás primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (p. II)

En síntesis, las representaciones sociales son conocimientos cotidianos muy complejos, fruto de las interacciones humanas y de los significados que se dan a dichas interacciones; por tanto, su estudio contribuye a la comprensión de las realidades sociales que tienen lugar en los contextos cotidianos como la familia y la escuela, y que determinan las relaciones de poder entre los grupos. Como procesos de construcción de conocimientos, las representaciones sociales se originan en el campo subjetivo e intersubjetivo y, por tanto, requieren un reconocimiento de la persona que es artífice de su vida en los contextos que logran condicionarlo.

En la consideración de las representaciones sociales, que es el estudio de las formas en que hombres y mujeres concebimos el mundo y los objetos sociales que nos rodean, no hay juicios completamente objetivos; por el contrario, el ejercicio de construcción teórica permite visibilizar la carga emocional, conceptual y política que cada ser humano pone frente a sus conocimientos sociales.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo como telón de fondo la importancia que reviste el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres, se puede inferir que a través de las representaciones sociales se puede obtener valiosa y significativa información para la construcción de una realidad social acerca de las representaciones sociales que tienen los estudiantes en torno a los roles de género y la influencia que estas ejercen en el establecimiento de relaciones en ambientes de cotidianidad de los niños, niñas y jóvenes.

Las representaciones sociales en torno a los roles de género

Como se dijo anteriormente, las representaciones sociales se constituyen en el referente desde el cual una sociedad, hombres y mujeres, conciben el mundo. En el caso de las representaciones sociales en torno al género, estas contribuyen a preservar las desigualdades entre hombres y mujeres a través del convencimiento de que existen lugares, actitudes y acciones reservadas para unos y otras. En tal sentido, aquellos o aquellas que se atrevan a salirse de esos estereotipos son perjudiciados y se convierten en objeto de desconfianza.

Para Herrera (2010), “esos estereotipos prejuiciosos son construcciones sociales que forman parte del mundo de lo simbólico y constituyen una de las armas más eficaces contra la igualdad de las personas” (p. 47); esto debido a que logran enraizarse en los colectivos sociales y naturalizar las diferencias sociales que tradicionalmente son asimétricas y excluyentes.

Desde la anterior perspectiva vale la pena que antes de desarrollar la hipótesis central del presente texto sobre la homofobia en la escuela se produce a causa representaciones acerca del género y la misoginia de sociedad, desarrollar algunos elementos en torno a la manera como se ha desarrollado la idea del género en occidente.

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 dan a estas. 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, que la configuración del género se manifiesta en la cotidianidad, como afirma Ramallo (2011), 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)

La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 declaró:

El género se refiere a los papeles sociales contruidos para la mujer y el hombre asentados con base en 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 y estas 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, que 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) 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 este punto de vista 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 (citado 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, que se busca deconstruir 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; 2007) plantea que la única manera de superar esta inequidad es deshaciendo el género.

En tal sentido, deshacer el género implica reconocer los procesos de dolor y sufrimiento de hombres y mujeres en momentos y espacios específicos; así como los procesos de alienación que han estado presentes a lo largo de la historia. Si bien, las mujeres por su posición de subordinación, han debido renunciar entre muchas otras cosas a los escenarios públicos, los hombres en ejercicio de un poder entregado sin pedirlo, pero sin rechazarlo, han debido renunciar a la vida familiar, a la expresión de la afectividad y sentimientos propios de la naturaleza humana como el miedo, el dolor, la vulnerabilidad, el amor, la tristeza, todo esto, como afirma Herrera (2010), debido a

la presencia de símbolos que contribuyen a la representación de lo femenino y lo masculino.

La escuela y su reproducción de Feminidad tradicional y Masculinidad hegemónica

A la escuela se le ha denunciado su carácter reproductor, es quizás una de las instituciones más rígidas y reacias al cambio. En tal sentido, en las dinámicas que se llevan a cabo en ella, se reproducen las presentaciones sociales, producto de estereotipos y prejuicios en torno al género.

A los niños y niñas se les asignan papeles que dan origen así a que sus interacciones se den de forma asimétrica, jerárquica y que han contribuido a que la desigualdad y las problemáticas relacionadas con el poder masculino y la subordinación femenina lleguen a naturalizarse; esta lógica opera, como lo manifiestan bajo la construcción de elementos sociosimbólicos que reproducen y legitiman un orden social. En un ejercicio de entrevista a docentes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá, que tienen a su cargo niños y niñas entre los tres y siete años de edad, todos reconocen que existen juegos asociados al género de los niños; afirmaban, por ejemplo, que a los niños se les debían dar pelotas para desarrollar su espíritu competitivo y a las niñas muñecas para desarrollar su instinto maternal ⁷.

Lo anterior muestra cómo los valores, tradiciones y discursos que circulan en instituciones sociales como la escuela 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 la representación social de los maestros de la institución en mención, se cree que es necesario formar a los niños para lo público, la competencia, mientras se considera que las niñas se deben formar para el ámbito de lo privado, de la casa y la crianza de los hijos. Desde que un bebé nace, la cultura lo sumerge en un mundo de significados contruidos para el deber ser de los hombres o las mujeres según sea su sexo; estos universos son la feminidad y la masculinidad.

⁷ Este ejercicio hace parte del ejercicio llevado a cabo en el proceso de investigación acerca de los imaginarios sobre los roles de género en la escuela que se está llevando a cabo en el marco de la línea de investigación en Educación y Sociedad del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás en Bogotá, Colombia. (Cf. Ramírez. F. 2013).

En tal sentido, Puyana (2001) en un estudio sobre las RS de maternidad y paternidad hace un recorrido histórico donde muestra cómo la imagen de lo femenino y lo masculino ha estado relacionada con la maternidad y la paternidad y 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 poca expresión de afecto. Ella lo plantea así:

La diferenciación del rol de padre y madre se acentuó con la división entre lo público como el mundo de lo masculino, y lo privado propio de lo femenino. La función paterna se construyó a partir de cualidades asociadas a la hombría como referente de masculinidad. Se le exige al hombre establecer la ley del padre en la familia, de allí se derivan actitudes de rigidez, a la vez que se inhibe la expresión de sus afectos. Por otra parte, se diferencia la mujer-madre, a quien se le asigna la función afectiva, el despliegue del amor infinito, la aceptación del sufrimiento, la renuncia al placer sexual y a otras funciones vitales. Se legitiman los supuestos según los cuales la capacidad de servicio, de cuidado, de ternura, de paciencia y de sacrificio son femeninos. (Puyana, 2001, p. 27)

En la misma perspectiva Herrera (2010) establece que la identidad masculina se construye fundamentalmente a partir de los estereotipos en donde lo masculino se asocia con la cultura, esto es, con la virilidad, y lo femenino con la naturaleza, es decir, con la maternidad; desde esta perspectiva los hombres asumen la masculinidad mediante un código de negación de lo femenino (cultura dominante presente en los primeros años de vida) que les permite autoafirmar la idea del poder, la fuerza, la libertad y la proveeduría como funciones masculinas, esta identidad se fundamenta en estas ideas que la autora rescata así:

- **No soy un bebé:** en los primeros años de vida existe una relación cercana y afectiva entre el niño y la madre, fundamentada en el cariño, el cuidado, la protección, la atención y satisfacción de las

necesidades básicas; sin embargo, al crecer el niño debe separarse de su madre y romper con el mundo femenino donde ha permanecido para poder construir su masculinidad; así, a pesar de los sentimientos de dolor, miedo, abandono que se presentan y se mantienen, el niño crece y se forma autónomo para enfrentarse al mundo de lo público. Desde esta perspectiva afirma Herrera: “la función del padre ideal sería ayudar al niño varón a desarrollar su identidad generizada; el padre sería para el niño un arquetipo de lo que es o debería ser la masculinidad” (2010, p. 61).

- ***No soy homosexual:*** esta negación le permite afirmarse como fuerte y poderoso, como valiente; pues rechaza todo sinónimo de debilidad y feminidad asociado con la delicadeza, la ternura o la debilidad; el hombre debe diferenciarse de estas expresiones y, por tanto, se considera superior.
- ***No soy una mujer:*** esta negación deja ver la necesidad del hombre de mantener las fronteras entre lo masculino y lo femenino, está relacionada con la separación del mundo femenino que se hace al superar la infancia y que otorga el mundo público como exclusividad de los hombres y el privado como propio de las mujeres; así, se asegura este mantenimiento de las fronteras y de los roles opuestos y la construcción de la masculinidad hegemónica.
- ***No soy débil, ni blando ni tierno, ni pasivo ni afeminado:*** la negación de estas características permite a los hombres identificarse como fuertes y asumir las responsabilidades de protección y defensa que en muchas culturas de la tierra les son confiadas. En este sentido, la virilidad es un dispositivo simbólico que implica un código de acciones. Según algunos estudiosos de la psicología citados por Herrera (2010), los hombres para suplir su imposibilidad de dar vida se han reservado el desarrollo de las funciones con mayor impacto social para tener el reconocimiento de su comunidad. En este sentido, Bourdieu (citado por Herrera, 2010) plantea que la virilidad como sinónimo de masculinidad se

convierte en una carga pesada para los hombres, pues los pone frente a una lucha constante y desgastante por demostrar en los escenarios públicos todas sus capacidades como hombres, poniéndolos bajo presiones sociales y psicológicas permanentes.

Mientras las niñas aprenden su papel social de madres y cuidadoras a partir de la identificación y la imitación con la madre; los niños deben construir su rol de proveedor a partir de la negación de lo femenino y la autoafirmación de fuerza y superioridad, de contraponerse a las acciones y actitudes de la madre o de las mujeres que se encuentran en su núcleo inicial de socialización.

Por el contrario, las mujeres han sido relegadas al ámbito familiar, a las actividades domésticas, al cuidado de los hijos y de su hogar; estas formas dicotómicas se transmiten culturalmente, a partir de las prácticas familiares, de los discursos y del lenguaje que sirve como un código común para comprender la realidad social, por eso se encuentran dichos, refranes, mitos que fortalecen estas representaciones sobre la feminidad y la masculinidad.

Puyana (2001) encuentra que la exaltación que se ha dado a la función materna y doméstica de las mujeres ha imposibilitado construir o reconocer otros aspectos de su identidad; es decir, que 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.

Niños y niñas comienzan a adquirir los estereotipos de género casi simultáneamente con la identificación que hacen del mismo, esto solo puede explicarse a partir del trato diferencial que reciben dependiendo de si son niñas o niños; así lo demuestran múltiples investigaciones que permiten evidenciar la forma en que estos roles tradicionales se hacen presentes (Lamas, 2000). Estas prácticas diferenciales que se dan en los escenarios de socialización como la familia y la escuela llevan a mantener muchas de las desigualdades entre hombres y mujeres (Espinosa, 2000).

Así, partiendo de su identidad sexual y desde el modelo de masculinidad tradicional, se hacen exigencias sociales a los niños a quienes se les pide que asuman rápidamente los valores propios del modelo dominante, de no hacerlo, se considera que están trasgrediendo lo “normal” y, por tanto, deben asumir el rechazo y opresión de su grupo social, como lo plantea Herrera (2010). Del mismo modo, las niñas 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 modelos de la feminidad, de no hacerlo, son rechazadas por considerarse ajenas a lo “natural”. Es así como se ha afirmado que para las niñas la feminidad se construye por imitación de los modelos que tienen en el escenario privado donde transcurre su vida, mientras los niños deben construir su masculinidad desde la negación de lo femenino y en ocasiones sin un referente cercano de masculinidad.

A partir de su identificación sexual, los adultos que rodean a niños y niñas les brindan experiencias específicas que les permiten ir construyendo un concepto de género fundamentado en las costumbres y tradiciones de su comunidad; así lo evidencian los estudios realizados por Lloyd & Duveen (1990) en donde se estudió la forma como los bebés son llevados por el camino de lo femenino o lo masculino, según su sexo y según las tradiciones de los adultos que los cuidan, que de alguna manera determinan su identidad sexual (Badinter, citada por Herrera, 2010); de otro modo, sugiere Aguirre (1998), construyen las RS sobre el género a partir de su experiencia de vida y el contexto que los contiene.

En estos procesos de identidad existe una relación permanente entre los objetos y experiencias y las formas como estos son representados, de esta manera las representaciones se constituyen como símbolos o signos de algo más complejo, en el caso del estudio realizado por Lloyd y Duveen, (1990) se demuestra que los juguetes como objetos tienen un carácter simbólico en lo relativo al género, que es aprendido a lo largo de la vida y por la interacción con los adultos que desde el nacimiento brindan a niños y niñas contacto directo con estos, actúan de maneras diferentes frente a ellos y a partir de esas acciones particulares llevan a configurar las RS; podría

decirse, promueven mediante procesos microgenéticos el desarrollo ontogenético de la representación social. En síntesis, la construcción social del género en los primeros años de vida depende de la herencia cultural y el contexto inmediato de niños y niñas; del contacto con el mundo semiótico en que están inmersos.

Lloyd y Duveen (1990) demostraron en sus trabajos que al momento del nacimiento los juguetes no son significantes del género para los bebés; pero sí lo son para los adultos y por eso se comienzan a brindar experiencias diferentes a niños y niñas a partir de la manipulación de juguetes, los nombres, el color de la ropa, los gestos, vocabulario y concepciones que los adultos tienen sobre ellos.

Es a partir del desarrollo del lenguaje, aproximadamente a los dos años, cuando niños y niñas comienzan a participar en la construcción e internalización del género, y comienzan a usar de manera diferente los juguetes y adentrarse en el mundo particular de lo femenino y lo masculino.

Para los niños y niñas durante sus primeros años de vida es difícil recordar el valor simbólico de un objeto, por lo que deben estar en contacto directo con él para poder hacer el uso de acuerdo con las RS que tienen sobre este y el valor social de acuerdo con el género, por esta razón es más fácil observar sus actitudes en el juego práctico que en las entrevistas.

Las representaciones sociales permiten a los niños y niñas 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, como afirma Moscovici (citado por Lloyd y Duveen, 1990); de esta manera se evidencia nuevamente que la construcción de las representaciones sociales involucra la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad, fundamentados en procesos de interacción.

Las influencia de las representaciones sociales en torno a los roles de género y el establecimiento de relaciones entre niños, niñas y jóvenes

De lo dicho hasta el momento se puede derivar una conclusión casi evidente: las representaciones sociales en torno a los roles de género en niños, niñas y jóvenes son construcciones sociales que se les han ido transmitiendo en el escenario familiar y educativo. Dichas representaciones van reforzando ideas en torno a los lugares que ellos y ellas ocupan y deberán ocupar en la sociedad, y desde ahí se va estableciendo la manera de relacionarse unos y otros.

En tal sentido, una de las primeras conclusiones que se derivan de este hecho consiste en la división de la esfera pública y la esfera privada. Esta idea se sustenta, según Coral Herrera (2010), en la idea de que ser hombre no es fácil, ya que debe consolidar su identidad en la negación y desde el ámbito de la cultura; mientras que la identidad femenina se afirma sin demostraciones de ningún tipo desde la naturaleza. Históricamente la masculinidad se ha afianzado en el escenario de lo público, pues la sociedad los ha preparado para la defensa y cuidado de sus ciudades y pueblos, así como para la dirección de los mismos; por esta razón se les da mayor relevancia social a los roles masculinos.

De otro modo, el escenario privado se entrega como responsabilidad de las mujeres, pues tradicionalmente las sociedades también valoran, aunque no de la misma manera, la función que se cumple desde el interior de las familias para la conservación de la cultura y el progreso de las sociedades; así, aunque no se valore explícitamente, la cultura patriarcal sabe que las mujeres tienen una importancia económica, social y sentimental, pues son las mujeres las que hacen posible la sobrevivencia personal y de la especie (Herrera, 2010).

No es que no se reconozca el papel de las mujeres en el escenario privado, lo que sucede es que para la sociedad patriarcal esta función les permite reproducir su modelo y garantizar su subsistencia; es decir, que las mujeres contribuyen en el proceso de sociogénesis de las RS. Esta situación se evidencia claramente en el ámbito familiar en donde los niños y niñas valoran como importante y de mayor

esfuerzo el trabajo de los hombres como proveedores; mientras el trabajo doméstico de las mujeres en el hogar es reconocido por los niños, pero la valoración social es menor, así se encontró en las conversaciones y juegos de ellos.

Los roles de proveeduría y autoridad, y el trabajo doméstico

Los niños y niñas que cuentan con la presencia cotidiana de su padre como referente de masculinidad en el hogar, asumen que las funciones propias de este son la proveeduría, relacionada con la realización de trabajos fuera de la casa que tienen mayor reconocimiento, impacto social y remuneración; mientras que las mujeres desempeñan el papel de amas de casa, cuidadoras de los hijos y responsables del funcionamiento del hogar; esto, en donde el mundo de lo público ha sido designado a los hombres y considerado socialmente como de mayor importancia y, a su vez, el privado se otorga como propio a las mujeres donde se cree equivocadamente que desempeñan funciones de menor importancia, pues no contribuyen de forma directa con la proveeduría.

De otro modo, hay un grupo de niños y niñas que asocian también la feminidad con los roles de proveeduría; es decir, que este no se considera exclusivo del hombre, sino que se comprende que la mujer también realiza trabajos aunque no con el mismo impacto de aceptación social y remuneración que el hombre; sin embargo, en el escenario familiar, referente a las actividades domésticas se consideran siempre exclusividad de la mujer estas responsabilidades, lo que lleva a lo que Bourdieu (1998) llamó la naturalización de las diferencias, que contribuye al mantenimiento de una dominación masculina. Algunos de estos casos se evidencian en las explicaciones que los niños dan sobre su dibujo familiar y las actividades que realizan sus padres y en el grupo focal mixto; de esta manera se evidencia que en las representaciones sociales sobre los roles de género no todo permanece estático; por el contrario, afirma Vergara (2008) que las representaciones sociales son dinámicas y se transforman en la medida que las necesidades e intereses del mundo y las sociedades también lo hacen.

La función de la proveeduría lleva implícita la relación entre el género y el poder como lo plantea Bourdieu (1998), pues al considerar que el hombre es el proveedor, también se naturaliza la idea de que es quien mayor autoridad tiene en la toma de decisiones en el contexto familiar, aunque su presencia no sea permanente y en ocasiones no contribuya a la armonía.

Para los niños y niñas es el hombre como padre de familia quien asume la autoridad en casa y esta se manifiesta de dos maneras: la primera es a través de la aplicación de castigos a las mujeres o hijos por las conductas que puedan ser consideradas erradas; la segunda es mediante el consentimiento a los hijos, especialmente a las niñas, en donde se ilegitiman las órdenes que da la madre en el contexto familiar; así, la autoridad del padre se avala desde las creencias de la masculinidad tradicional y la feminidad se ve subordinada a esta (Bonino, 2001).

Las posturas emergentes

Son el resultado de experiencias de vida en contextos particulares que brindan expectativas diferentes a niños y niñas, y les permiten construir de manera diferente la masculinidad y la feminidad, probablemente con un mayor sentido de justicia y equidad.

Para comprender de dónde surgen estas posturas, es necesario reconocer que las representaciones sociales son construcciones sociosimbólicas que, como manifiesta Vergara (2008), están influidas por los procesos comunicativos, las nuevas tecnologías y los medios de difusión de la información en un mundo globalizado e interconectado como el actual; que hace que las representaciones sociales sobre el género sean menos rígidas y, por el contrario, entren en el camino de la evolución.

Así encontramos, por ejemplo, la imagen de la madre que asume los roles de proveeduría y administración de la autoridad como máxima figura en la jerarquía familiar, ante la ausencia del padre. Imagen que poco a poco ha ido ganando un lugar social y se empieza a reconocer, valorando las cualidades y aptitudes femeninas para el trabajo; de otro lado, las manifestaciones de liderazgo y trabajo en

equipo que caracterizan a las niñas dentro del escenario escolar y, finalmente, el rol de hombres detallistas, colaboradores y tiernos que surgen tanto en el ámbito escolar como en el familiar y que contrarían la visión androcéntrica de la masculinidad.

En lo relacionado con el liderazgo en la escuela, se observa que son las niñas las que empiezan los juegos, establecen reglas sociales e interactúan con mayor facilidad, se organizan y distribuyen funciones; en otros términos, muestran mayor dominio de sus habilidades sociales; lo que tradicionalmente se ha considerado propio de los hombres, que por la cultura aprenden a desempeñarse en el ámbito de lo público (Herrera, 2010).

El hecho de encontrar que las niñas asumen estas habilidades sociales permite establecer que el género no es una diferencia natural y determinista entre hombres y mujeres, sino que, por el contrario, depende del tipo de experiencias que el contexto brinde a los pequeños y de la significación que ellos logren hacer; desde esta perspectiva se establece la función de socialización y transformación en la escuela.

En las actividades desarrolladas en el entorno escolar, ya sean estas formales o no, se observa mayor facilidad en las niñas para vincularse con sus compañeras, generan juegos y reglas con facilidad, toman decisiones individuales y como colectivo, y proponen actividades, con lo que demuestran una habilidad mayor que los niños para organizarse socialmente; este buen desempeño de las niñas en la esfera pública es contraria a lo que desde la perspectiva androcéntrica se espera de ellas. Asimismo, ellas son conscientes de estas cualidades que tienen para ejercer el liderazgo en su grupo social y la manera como las usan.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento de las capacidades sociales de las niñas en las primeras etapas de su vida, ellas asumen que en la edad adulta sus roles son diferentes, pues para esta etapa se reconocen como madres y cuidadoras; es decir, desde la perspectiva tradicional. Entonces surge un interrogante en este sentido, ¿qué es lo que sucede desde esta etapa de la vida hasta la adultez que hace que las niñas pierdan estas habilidades de liderazgo y se releguen al escenario privado en donde sus habilidades sociales se ocultan en el ejercicio cotidiano del rol de amas de casa? Esta situación se presenta en los niños que en la infancia se reconocen un poco relegados por el

liderazgo de las niñas y valoran sus capacidades; pero que al llegar a la edad adulta asumen, en manifestación de la masculinidad dominante actitudes de desconocimiento y opresión sobre ellas.

Aparece tanto en el escenario familiar como en el escolar la figura del hombre colaborador y tierno que es reconocido por las niñas, que tanto en el rol del padre de familia como en el del compañero consideran que se expresa el afecto a partir de acciones como colaborar en casa, compartir tiempo con los niños o ser detallista en algunas oportunidades; este elemento emergente en la concepción de la masculinidad lleva implícito sentimientos de alegría por parte de las niñas y niños que se sienten cómodos al contar con padres de familia, hermanos o compañeros que actúan de maneras diferentes de las tradicionales.

Conclusiones

Para los niños, niñas y jóvenes los roles femeninos y masculinos se conciben desde el modelo tradicional, en el cual los hombres se relacionan con las actividades sociales propias de la cultura; mientras las mujeres se identifican con desempeños del ámbito privado, relacionados con la naturaleza y la capacidad de generar vida, cuidarla y servir a la reproducción del modelo hegemónico; es decir, que se fundamenta en posturas dicotómicas que excluyen a uno de los dos géneros: del ámbito público/cultural se excluye a la mujer, mientras del ámbito privado/natural se hace lo propio con los hombres. Se considera que estos roles son opuestos; esto se explica desde los estereotipos tradicionales que la cultura patriarcal se ha establecido para garantizar su permanencia y conservación.

Este modelo de masculinidad tradicional se arraiga en la cultura a partir de los procesos comunicativos, el lenguaje y la cultura y, ante todo, por la influencia que ejercen diversos símbolos de lo femenino y lo masculino en los diferentes escenarios culturales como la familia y la escuela. A pesar de esta fuerte tradición, se presentan elementos emergentes como parte del sistema periférico de las representaciones que poco a poco se van integrando a la misma y permiten pensar en una manera diferente de concebir los roles de género; estas posturas

emergentes hacen referencia a actitudes no tradicionales como la colaboración y diálogo en los niños y el liderazgo en las niñas.

La familia se presenta como un ambiente propicio para mantener las relaciones asimétricas y los roles dicotómicos entre hombres y mujeres, debido a la separación tradicional que se ha dado entre los espacios público y privado; las relaciones de poder se centran en la conservación del sistema tradicional y de las asimetrías fundamentadas en la naturalización de las diferencias culturales; es decir, en el sistema sexo/género.

En la escuela los símbolos de lo femenino y lo masculino pierden fuerza representativa, y por esta razón es posible que surjan otros tipos de formas de relacionarse, se da mayor liderazgo y poder de decisión a las mujeres en el escenario público; mientras los niños asumen actitudes de cooperación y compromiso frente al hogar; así es posible concluir que la escuela por medio de ejercicios pedagógicos y reflexivos puede aportar a la transformación de los ambientes de exclusión en lugares de reconocimiento de las expresiones de lo femenino y lo masculino, superando la tradición androcéntrica y la postura dicotómica que impera en el escenario y las vivencias familiares de niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P (1998). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bruel dos Santos, T. (2008). *Representaciones sociales de género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino* (tesis doctoral), Recuperado de http://digitool-uam.greendata.es:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1394481467205~962&locale=es_ES&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=4&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true©RIGHTS_DISPLAY_FILE=copyrightsTESIS.
- Buitrago, Guevara & Cabrera, (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Revista Educación y Valores*. 12 (3), 53-71.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona.
- Cabral, B & García T. (2006). *Masculino femenino ¿y yo? Identidad o identidades de género*. Mérida Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación Universidad de los Andes.
- Duveen, G & Lloyd, B. (1990). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. (Ed.). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- 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.
- Lamas, M. (Ed.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG: México.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista de Pensamiento e investigación social*, (2), 1-25.
- Moscovici, S. (1976). *Las representaciones sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social: pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Tomo II. Barcelona: Editorial Paidós.
- Moscovici, S. (1991). *Psicología Social: Influencia y cambios de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Moscovici, S. (1998). *Conciencia social y su historia*. En Castorina, J. (Eds.) (2003). *Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110). España: Editorial Gedisa.
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Texto consultado el 2 de julio de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas*. Mazahuas en la ciudad de México. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas. México D.F. pp. 443.
- Puyana, 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. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(60), 134-148.
- Ramírez, F. (2013). *Avances de informe de investigación: Imaginarios acerca de los roles de género en la Escuela*. Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M (Ed.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (6), 55-80.
- Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional.