

HOMOFOBIA EN LA ESCUELA, UN JUEGO DE REPRESENTACIONES EN TORNO AL GÉNERO*

PATRICIA PÉREZ**

FIDEL MAURICIO RAMÍREZ***

RESUMO

As transformações sociais exigem alterações da escola. Porém, quando em uma sociedade determinada persiste resquícios de uma educação pensada para um tipo de sociedade diferente, isso acaba por gerar conflitos evidentes. Neste sentido, ainda que em Bogotá se tenha avançado assuntos de igualdade de gênero e a nível Distrital se tenha promovido a defesa dos direitos de minorias sexuais, as práticas na escola refletem outra realidade. Muitas delas reproduzem estereótipos heterossexistas e discriminatórios. Assim, o presente artigo reflete alguns elementos de análises de como se dão as representações a cerca do gênero na escola e a forma como estás se constituem em um limitante aos processos de inclusão e reconhecimento da diversidade sexual.

PALAVRAS CHAVES: Escola, Diversidade Sexual, representações, gênero.

RESUMEN

Las transformaciones sociales exigen la transformación de la escuela. Sin embargo, cuando en una sociedad determinada persisten restos de una educación pensada para un tipo de sociedad diferente, se genera un conflicto evidente. En tal sentido, pese a que en Bogotá se ha avanzado en asuntos de igualdad de género y a nivel Distrital se ha promovido la defensa de los derechos de minorías sexuales, las prácticas en la escuela reflejan otra realidad. Muchas de ellas reproduciendo estereotipos heterossexistas y discriminatorios. Desde la anterior perspectiva, este artículo presenta algunos elementos de análisis en torno a cómo se dan las representaciones acerca del género en la escuela y la forma como estás se constituyen en una limitante en los procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad sexual.

PALABRAS CLAVES: Escuela, Diversidad Sexual, representaciones, género.

* Texto de reflexión, producto de los avances de investigación de la Tesis Doctoral Imaginarios de género en estudiantes de la ciudad de Bogotá.

** Doctora en Educación, Magister en Educación. Docente y coordinadora de la línea de investigación en Educación y Sociedad del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. E-mail: patriciaperez@ustadistancia.edu.co

*** Doctorando en Educación, Magister en Educación. Docente de Educación Media en una Institución Educativa de la ciudad de Bogotá. E-mail: fmramireza@redp.edu.co

ABSTRACT

Social transformations require the transformation in the school. However, when in a given society persist residues of an education designed for a different type of society generates an eminent conflict. In this sense, while Bogotá has advanced gender equality issues and district statement has promoted the rights of sexual minorities, school practices reflect another reality. many reproducing heterosexist and discriminatory stereotypes. According to the last perspective, this article presents some elements of analysis on how to give representations about gender in school and how it can be constituted a restriction on the processes of inclusion and recognition of sexual diversity.

KEY WORDS: School, Sexual diversity, representations, gender.

1. Introducción

La sociedad actual enfrenta problemáticas graves relacionadas con la forma como se establecen y dinamizan las relaciones entre los seres humanos; es una sociedad que históricamente, desde los ambientes familiares, educativos y comunitarios, tiende a formar para la exclusión, el dominio de unos y la sumisión de otros.

En dichas interacciones cotidianas se asumen, ya sea por decisión o por imposición, roles de género aprendidos y determinados por el conocimiento cotidiano y el pensamiento de un grupo social que es transmitido de una generación a otra; es decir, por las Representaciones Sociales (RS en forma abreviada).

Estas RS son construcciones que a partir de los procesos de sociogénesis y ontogénesis enunciados por Duveen & Lloyd (1990), entran a formar parte del sentido común, del conocimiento cotidiano y se convierten, según Moscovici (1998) y Vergara (2008), en marcos de referencia y lectura de la realidad, facilitando a las personas actuar según los consensos de su grupo social, así como comprender la forma en que este grupo interacciona con el sujeto.

En tal sentido, la escuela es un espacio privilegiado para la socialización y la reproducción de dichas representaciones sociales, en donde los niños y las niñas aprenden los comportamientos sociales y actúan de acuerdo con un sistema social ya establecido por su comunidad, sistema que tradicionalmente ha sido excluyente y asimétrico, en cuanto se basa en el establecimiento de opuestos que marginan a un grupo social considerado inferior o débil, uno de esos criterios para marginar es el género y la orientación sexual.

Si bien, actualmente hay una 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 y diversidad sexual, que permitan ambientes más incluyentes, que reconozcan y respeten la diversidad, en la práctica se constata otra realidad, pues los ambientes escolares son hostiles con las mujeres y 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*. 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.

Esta situación de rechazo y violencia ejercida contra niños y niñas es motivada por la idea errónea de que ser diferente y salirse de los estereotipos establecidos por años por una sociedad hegemónicamente heterosexual y culturalmente falocéntrica, es negativo y prácticamente indeseable. Más aún, se puede decir que la homofobia es una misoginia disfrazada, pues justamente lo que más se rechaza en ambientes escolares es lo que puede llamarse el “amaneramiento” o comportamiento femenino de algunos hombres, hecho que genera rechazo y violencia.

Desde la anterior perspectiva, el presente artículo parte de la hipótesis de que la dificultad para avanzar en la superación de la homofobia en la escuela es producto de las representaciones de los roles de género que se producen y reproducen en ella, donde se hace una distribución de características femeninas y masculinas en las que se obliga a encasillarse a los niños, niñas, jóvenes y si alguno se atreve a salirse de allí debe ser castigado con el desprecio y la burla. En tal sentido, una forma de superar la homofobia en la escuela es superando las representaciones sociales que sobre los roles de género se han reproducido a lo largo de la historia.

El texto se articula en tres partes. En la primera se expondrán algunos referentes teóricos en torno a las representaciones sociales y su relación con los estereotipos y prejuicios; en la segunda se abordará el tema de las representaciones sociales de género en la escuela y sus consecuencias homofóbicas; por último, se presentarán algunas recomendaciones pedagógicas.

2. Las Representaciones Sociales y su Relación con los Estereotipos y Prejuicios

El concepto de las RS es un postulado de la psicología social, creado en 1961 por Serge Moscovici, quien retomó los postulados de Durkheim y Levy-Bruhl para hacer referencia a un tipo de conocimiento que circula en las relaciones interpersonales y que permite apropiarse del conocimiento de carácter científico y, en palabras de Puyana (2001), “vulgarizarlo”; hacerlo común, cercano y familiar para un grupo social.

Las RS se conciben como conocimientos prácticos, fruto de la experiencia personal y de la interacción en un contexto específico que constituye el pensamiento y lenguaje de las personas y orienta sus acciones, son guías de la acción humana y marco de referencia Vergara, (2008) o punto de partida para realizar los procesos cotidianos, pero complejos de lectura, interpretación y transformación del mundo.

Moscovici (citado por Duveen & Lloyd, (1990) define las RS como:

“Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.” (p. 29-30)

Desde los postulados de Moscovici, las RS se consideran como un constructo social en el cual se enmarcan las relaciones humanas en contextos específicos empleando sistemas de comunicación y significación verbal y no verbal.

En este sentido Farr (citado por Puyana, 2001) plantea que una RS es:

“un conocimiento colectivo y explicativo de ideas, que orientan y transforman las conductas, sirven de guía para la vida cotidiana y están presentes en la dinámica comunicacional de las personas, para orientarse en su entorno social y dominarlo” (P17).

Así, las RS sobre el género pueden comprenderse como ideas, prácticas y sentimientos culturalmente aprendidos y validados por una comunidad; por tanto, son parámetros para leer, comprender y actuar en el mundo en función del orden social.

Sin embargo, manifiesta Puyana (2001) que las RS, como constructo socio-histórico, individual y colectivo, contienen una correspondencia muy compleja y en ocasiones conflictiva que no es fácil de resolver en la vida cotidiana; a pesar de la concepción que un grupo o una persona posea sobre los roles de género, fruto de la tradición, de las costumbres, del lenguaje, de nuevos discursos y movimientos; no siempre sus prácticas.

2.1 Representación Social, prejuicio y estereotipo

En el lenguaje popular, es frecuente escuchar hablar indistintamente de prejuicios y estereotipos para referirse a determinados comportamientos reiterativos de las personas frente a situaciones de la vida cotidiana; sin embargo, desde los estudios de psicología social se establecen diferencias conceptuales entre estos términos. Así, Aguirre (1998) presenta la relación que existe entre estos términos de la siguiente manera:

“Los prejuicios son opiniones previas, fruto de la experiencia, los valores y las tradiciones que se expresan comúnmente y son fácilmente reconocibles por el grupo social, generalmente tienen una connotación negativa pues representan un rechazo a determinadas acciones, valores, objetos que se presentan y constituyen la parte simbólica de las RS, “son una expresión estructural de las representaciones sociales” (Aguirre, 1998:121).

En tal sentido, los prejuicios nos llevan a dar apreciaciones sobre las personas, las situaciones, a partir de los aprendizajes previos que se han construido por socialización en los ambientes familiares, educativos y laborales.

Por otro lado, los estereotipos guardan una relación funcional con las RS en cuanto hacen visible la uniformidad de las opiniones colectivas, hacen referencia a los aspectos rígidos y conservadores de la representación, ya que se consideran como conductas, actitudes o valores muy arraigados; por tanto, podrían tener relación directa con lo que desde el enfoque estructural se conoce como Núcleo Central, ya que su función es garantizar la permanencia de la RS, así indican lo normal, lo permitido, lo válido, haciendo uso de esquemas.

En síntesis, las RS 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. Es importante recordar que como procesos de construcción de conocimientos las RS se originan en el campo subjetivo e intersubjetivo y por tanto requiere de un reconocimiento de la persona que es artífice de su vida en los contextos que logran condicionarlo; en el estudio de las RS 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.

3. Las representaciones sociales de género en la escuela y sus consecuencias homofóbicas

Los estereotipos, como se dijo anteriormente, permiten la existencia de símbolos. En el caso de los estereotipos en torno al género, estos contribuyen a preservar las desigualdades entre hombres y mujeres a través del convencimiento 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 perjudicados 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, acerca de que 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.

3.1 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 que:

“El género se refiere a los papeles sociales contruidos 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 y 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, 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 como 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 (citador 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) y Butler (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. Sí 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.

3.2 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 roles 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 3 y 7 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 maternal¹.

Lo anterior muestra como 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 que 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 bebe 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.

En tal sentido, Puyana (2001) en un estudio sobre las RS de maternidad y paternidad, hace un recorrido histórico en el que muestra como la imagen de lo femenino y lo masculino ha estado relacionado 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

¹ 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. (C.f. Ramírez. F: 2013).

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 como la 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, 2001:27).

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 en 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: 61)
- *No soy homosexual:* Esta negación le permite afirmarse como fuerte y poderoso, como valiente; pues rechaza todo sinónimo de debilidad y femineidad 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 les 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 rol 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 femineidad 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, es así como 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 roles 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; es así como 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 y 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 identitarios 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 & 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 el que están inmersos.

Lloyd & Duveen (1990) demostraron en sus trabajos que al momento del nacimiento los juguetes no son significantes del género para los bebés; pero si 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 en donde niños y niñas comienza a participar en la construcción e internalización del género, cuando comienzan a usar de manera diferente los juguetes y a 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 al género, por esta razón es más fácil observar sus actitudes en el juego práctico, que en las entrevistas.

Las RS 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 & Duveen, 1990); de esta manera se evidencia nuevamente que la construcción de las RS involucra la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad, fundamentados en procesos de interacción.

De acuerdo con Ramírez (2013), en ejercicio realizado con estudiantes de grado noveno y décimo de una institución educativa de la ciudad de Bogotá, se establecieron algunas características de lo que ellos identifican como propias de lo masculino y lo femenino².

² Este ejercicio hace parte del proceso de investigación acerca de los imaginarios de los roles de género en la escuela. Para este ejercicio se utilizó una dinámica en la que los estudiantes, a partir de siluetas masculinas y femeninas, identificaban características propias de lo que significa ser hombre o mujer. Este ejercicio buscaba, a partir de imágenes, identificar los roles que reconocen los estudiantes.

<i>Ser hombre significa</i>	<i>Ser mujer significa</i>
Fuerte, rudo	Débil
Tienen pene	Tienen vagina
Coqueto	Romántica
Sucios	Limpias, huelen bien
Amigueros	Chismosas
Competitivos	Generosas
Generosos	Interesadas
Usan el color azul	Usan el color rosado
Jugar con balones, armas	Jugar con muñecas
Usan pantalones	Usan falda
Usan el cabello corto	Usan el cabello largo

Estas dicotomías, propias del modelo tradicional, no solo se reproducen en el escenario familiar, sino que se desplazan a la escuela, que desde esta visión se convierte 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, que 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 hombres se comporten y asuman roles que se consideran femeninos y viceversa. Cuando ocurre esto, se mira con desconfianza al que se atreve hacerlo y es objeto de burlas. Tal es el caso de un estudiante, que al preguntársele 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 niña³. En tal sentido, podría decirse, como se

³ Este testimonio hace parte de un conjunto de entrevistas realizadas a estudiantes identificados como promotores de actitudes homofóbicas en la instituciones

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.

Desde la anterior perspectiva, y teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, puede decirse entonces que efectivamente la homofobia en la escuela está asociada a las representaciones de género que se construyen en los diferentes escenarios y que se reproducen en la escuela. Donde, aquellos estudiantes que se salen de los estereotipos establecidos, generan conflicto y se convierten en objeto de burla y violencia.

4. Y la pedagogía... ¿Qué? a modo de cierre

Al inicio del presente texto se señaló que la escuela es un espacio privilegiado para la socialización y la reproducción de las Representaciones Sociales, en donde los niños y las niñas aprenden los comportamientos sociales y actúan de acuerdo con un sistema social ya establecido por su comunidad, sistema que tradicionalmente ha formado para la reproducción de unos roles de género que están enmarcados en actitudes y comportamientos estereotipados.

Niños y niñas comienzan a adquirir los estereotipos de género a partir del trato diferencial que reciben dependiendo de si son niñas o niños. Estas prácticas diferenciales que se dan en la escuela llevan a mantener muchas de las desigualdades entre hombres y mujeres, pues 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. Del mismo modo, las niñas se insertan

educativas donde se realiza la investigación acerca de los imaginarios entorno a los roles de género en la escuela. (Ramírez, 2013).

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 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.

Los adultos que rodean a niños y niñas en la escuela les brindan experiencias específicas que les permiten ir construyendo un concepto de género fundamentado en las costumbres y tradiciones de su comunidad. En estos procesos identitarios 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, 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.

Por esta razón, es necesario que la escuela se concientice del poder que tiene para aportar a la transformación de las realidades sociales; pues así como puede servir a la conservación de relaciones injustas; también puede aportar elementos para la transformación en la forma como niños y niñas conciben el género y se relacionan unos con otros. Los docentes, en sus relaciones con los estudiantes deberían evitar estereotipar los roles de género en niños y niñas. Prácticas tan sencillas como cuando se entrega a los niños balones para jugar y a las niñas se dejan sentadas en el césped o las motivan a organizar porras, reproducen esos estereotipos que se han cuestionado aquí. Otro ejemplo común, puede ser cuando los docentes realizan alguna actividad en los salones y ponen a las niñas a decorar y distribuir los alimentos mientras los niños esperan sentados.

En la escuela, para evitar la homofobia, se debe permitir una vivencia del género libre de las cargas estereotipadas. Sin embargo, para llevar a cabo este reto, es necesario superar la idea de que en la escuela se forma para la sociedad en el sentido unilateral de la expresión; ya que la escuela también es un campo o escenario en donde a partir de los procesos de interacción se viven relaciones de

poder que se han construido en la familia o en la sociedad. Es misión del maestro conocer la forma en que hombres y mujeres se relacionan y generar desde su ejercicio pedagógico cotidiano las herramientas para la transformación y la superación de la inequidad y el primer paso para conseguirlo es visibilizar estas RS y comprenderlas.

REFERENCIAS

AGUIRRE, E. **Representaciones sociales**. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. UNAD. 1998.

BOURDIEU, P. **La dominación masculina**. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona. Editorial anagrama. 1998.

BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. 2006.

BUTLER, J. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. 2007.

CABRAL, B. GARCÍA T. **Masculino femenino ¿y yo?** Identidad o identidades de género, Mérida Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación Universidad de los Andes. 2006.

DUVEEN, G. LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social En Castorina, J. (compilador). **Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona. Editorial Gedisa. 2003.

ESPINOSA, M. **La Construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 1990.

HERRERA, C. **La construcción Sociocultural del amor romántico**. Madrid: Editorial Fundamentos. 2010.

LAMAS M (Compiladora) **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México. PUEG. 2000.

MOSCOVICI, S. Conciencia social y su historia. En: Castorina, J. (Compilador). **Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles España**: Editorial Gedisa. 1998. pp. 91-110.

Organización de las Naciones Unidas, Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Disponible <<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>> consultado el 2 de julio de 2013.

PUYANA, Y. MOSQUERA, C. **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. 2001.

RAMALLO, U. 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, págs. 134-148. Venezuela: Universidad de los Andes. . 2011.

RAMÍREZ, F. **Avances de informe de investigación**: Imaginarios acerca de los roles de género en la Escuela. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás. 2013.

SCOTT, J. El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas M (Compiladora). **El género**: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG. 1996.

VERGARA, M. La naturaleza de las representaciones sociales. En: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud N° 6, (pp 55-80). 2008.

WERNER, E **Homofobia y convivencia en la escuela**. Bogotá: Ed. Universidad Nacional. 2008.

DIRETRIZES PARA AUTORES

A Momento – Diálogos em Educação aceita para publicação artigos científicos inéditos de professores, pesquisadores e acadêmicos de instituições na área de ciências humanas e educação.

Todos os artigos recebidos serão submetidos aos consultores da revista para a devida apreciação. A equipe editorial não se compromete com a devolução de textos e comunicará aos interessados caso não sejam aceitos. As modificações do texto, quando sugeridas pelos consultores, serão encaminhadas aos autores para consideração e devem ser devolvidas em um período máximo de 15 dias.

Cada texto deve ser antecedido por um resumo em português e em língua estrangeira de até 10 linhas, acrescido de três a quatro palavras-chave escolhidas pelo autor de acordo com o assunto do trabalho proposto. Indica-se a consulta às normas NBR 6022 para a elaboração do artigo e NBR 6028 para a elaboração do resumo. As citações no texto e as notas de rodapé também deverão seguir as normas correntes da ABNT, sendo as referências bibliográficas elencadas após o texto e em ordem alfabética. Para a escolha das palavras-chave, recomendamos o uso do [Thesaurus Brasileiro da Educação](#).

Itens de verificação para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão com todos os itens listados a seguir. Serão devolvidas aos autores as submissões que não estiverem de acordo com as normas.

1. *A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista;*
2. *Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word (de extensão .doc), desde que não ultrapassem os*

2MB;

3. *Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto estão ativos e prontos para clicar;*
4. *Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto estão ativos e prontos para clicar;*
5. *O texto está em espaço 1,5; usa fonte Times New Roman de 12 pontos; emprega itálico em vez de sublinhar (exceto em endereços URL); figuras e tabelas estão inseridas no texto, e não em seu final; o texto tem, no máximo, 25 páginas (incluindo a lista de referências);*
6. *O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores;*
7. *A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo, dessa forma, o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos);*
8. *O resumo está incluído no arquivo para avaliação e inclui de três a quatro palavras-chave;*
9. *O abstract está incluído no arquivo para avaliação e inclui de três a quatro keywords.*

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br