



Imaginários sobre os papéis de gênero na escola

Images of gender roles at school

Imaginarios en torno a los roles de género en la escuela

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal¹

Profesor de la Universidad El Bosque, Bogotá D.C./Colombia

Natalia Pinilla Cortés²

Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá/Colombia

Recebido em: 01/04/2021

Aceito em: 19/05/2021



10.34019/1984-5499.2021.v23.33861

Resumo

Dado o lugar da infância e da juventude na escola como instituição, este artigo levanta alguns elementos com os quais os autores, professores em exercício, procuraram responder à questão sobre qual é o lugar da escola na construção do gênero, como produção cultural, como imaginário social? Para isso, aprofundam-se na teoria dos Imaginários Sociais em relação à construção cultural e coletiva de gênero; entendendo que os imaginários são a realidade da experiência e do discurso social, e que essa relação estreita dá origem a uma dinâmica de geração permanente de significados, que são práticas, representações, sentimentos e imagens.

Palavras-chave: Imaginários Sociais. Instituição Social. Gênero.

Abstract

Given the place of childhood and youth in the school as an institution, this article raises some elements with which the authors, professors in practice, tried to answer the question about the place of the school in the construction of gender, as cultural production, as imaginary Social? For that, they deepen in the theory of Social Imaginaries in relation to the cultural and collective construction of gender; understanding that the imaginary are the reality of experience and social discourse, and that this close relationship gives rise to a dynamic of permanent generation of meanings, which are practices, representations, feelings and images.

Keywords: Social Imaginaries. Social Institution. Gender.

Resumen

Dado el lugar de la infancia y la juventud en la escuela como institución, el presente artículo plantea algunos elementos con los que los autores, docentes en ejercicio, buscaron responder a la pregunta ¿cuál es el lugar de la escuela en la construcción de género, como producción cultural, como imaginario social? para ello, ahondan en la teoría de los Imaginarios Sociales en relación con la construcción cultural y colectiva del género; entendiendo que los imaginarios son la realidad de la experiencia y el discurso social, y que esta estrecha relación origina una dinámica de permanente generación de significaciones, que son prácticas, representaciones, sentires e imágenes.

Palabras clave: Imaginarios sociales. Institución social. Género.

¹ E-mail: fmr Ramirez@unbosque.edu.co

² E-mail: anataliapinilla@hotmail.com

Consideraciones sobre el proyecto de investigación inicial

La escuela, como lugar de las infancias, se encuentra ante la imperiosa necesidad de reconocer las particularidades en la construcción de sujetos, por lo mismo, de acoger la experiencia de ser niño y de ser niña, que se distingue por unos rasgos que culturalmente han sido designados según una tradición histórica e institucional como un deber ser que fundamenta prácticas, sentires y significaciones que conforman lo que será un hombre y una mujer dentro de unos marcos normativos de género.

Este escrito retoma con una mirada teórica la *investigación Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas*, reconocida por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico de la ciudad de Bogotá.

Emprender la conformación de sujetos en estos contextos no es fácil, la experiencia escolar nos había demostrado ampliamente que entre los estudiantes existía una imagen de lo que es ser mujer y ser hombre, de tal manera que esas exigencias iniciales se nos presentan en la escuela y a muy tempranas edades.

Como maestro y maestra, en repetidas oportunidades hemos podido observar reticencias en los estudiantes a la hora de desenvolverse en espacios que no les eran considerados como propios, por ejemplo, un “marimacha” para las niñas que querían jugar fútbol, un “tape como hombre” para los arqueros que no se desempeñaban exitosamente, un “el último en legar es una niña” a manera de sanción. A su vez, los colegas alimentan esta dinámica señalando que hay juegos de niñas y juegos de niños, como si existiera algún impedimento “real” para que los estudiantes participaran.

Consecuentemente, las inquietudes fundantes pensaban en las prácticas escolares como asidero de la tradición que define a hombres y mujeres dentro de un estatus social, caracterizado como heterosexista por lo que, emergen procesos de exclusión y violencia cuando no corresponden al “deber ser”, lo que condiciona la construcción de la identidad sexual en edades tempranas.

Frente a esta observación, nos preguntamos ¿cómo caracterizar estas construcciones intangibles que se presentan de manera tangible en la realidad escolar? Y la respuesta teórica la encontramos en los Imaginarios Sociales. Para entonces el acercamiento a la teoría fue eso, un acercamiento, en esta oportunidad nos daremos a la revisión de los componentes fundamentales de los postulados de Cornelius Castoriadis para propugnar por su compatibilidad con una manera intangible de construir el

imaginario social de género, particularmente pensado en la escuela.

La investigación se ubicó en el marco de lo educativo por tener lugar en la escuela, por indagar fenómenos propios que allí acontecen y que a su vez pueden relacionarse con “los principios, los valores, las políticas educativas, los sistemas normativos; los estudios sobre educación, ciudadanía y cultura” (MARIN, 2012).

Se tenía como parte del objetivo hacer conciencia entre un grupo de estudiantes frente a la construcción de los imaginarios de género, ya que estos condicionan su propia experiencia y por tanto, se convierte en realidad, en vivencia personal y social. Por lo que, anticipando a las conclusiones sería posible que estos sujetos identificaran las diferencias que se enseñan y se observan.

Teóricamente, transitamos por postulados Imaginarios Sociales de Cornelius Castoriadis, entendidos como un saber social y cultural que comparten los integrantes de colectivos y que son adquiridos durante los procesos de socialización, de ahí la centralidad de la escuela, donde se interiorizan los significados que le dan sentido al lugar de los sujetos y a los procesos donde se configura su identidad.

es la sociedad y que ésta conformada por “una mediación de encarnación y de incorporación fragmentaria y complementaria de su institución y de sus significaciones imaginarias, por los individuos vivos, que hablan y se mueven” (CASTORIADIS, 1989). Así la reproducción del imaginario es fundamento de la sociedad, de sus valores, de su orden y garantía para su conservación; “Creándose, la sociedad crea al individuo y los individuos en y por los cuales solo puede ser efectivamente” (RAMÍREZ;PINILLA, 2013, p. 31).

Metodológicamente, se desarrolló al interior de la clase de Educación Religiosa grado décimo, en una sesión donde se hablaba de persona y proyecto de vida. Los y las estudiantes debían dividirse en dos grandes grupos de hombres y mujeres, que a su vez, establecían subgrupos de cinco personas que dibujarían en un pliego una silueta femenina, para el caso de las mujeres y masculina, para el caso de los hombres, luego, usando imágenes recortadas de revistas o periódicos, elaborarían un collage, ubicando en cada parte del cuerpo las siguientes sugerencias: en la cabeza la forma como se veían a futuro, con lo que quisieran lograr en sus vidas; en el tronco y extremidades superiores debían ubicar las imágenes relacionadas con lo que creen que la sociedad espera de ellos y ellas; y, finalmente, en las extremidades inferiores deberían ubicar aquellas imágenes relacionadas con lo que las familias esperan de ellos y ellas.

La razón de utilizar imágenes es que justamente los imaginarios sociales también son imágenes, representaciones que sintetizan redes simbólicas dentro de las que los sujetos ubican su manera en

comprender el mundo, de tal manera que el uso de éstas nos permitió identificar íconos con los que establecen las maneras correctas o idealizadas de ser hombres y mujeres desde un sentido individual, familiar, teniendo a la familia como referente inmediato y social, como un referente general.

Los resultados reflejan la persistencia de un imaginario social determinista frente a lo que significa ser mujer y ser hombre

A los y las jóvenes se les asignan roles que dan origen a interacciones asimétricas, jerárquicas y que contribuyen a la desigualdad y a la naturalización del poder masculino y la subordinación femenina. Esta lógica opera, como lo reflejan los collage, bajo la construcción de elementos sociosimbólicos que reproducen y legitiman un orden social: las jóvenes, que en la zona de la cabeza ubicaron imágenes relacionadas con el desarrollo laboral y profesional; en la zona de las extremidades superiores e inferiores, relacionadas con lo que creen que espera sus familias y la sociedad de ellas, ubican imágenes tradicionales de mujeres: madres, amas de casa. En muchos de los casos, mientras en las imágenes ubicadas en la cabeza no se encuentran ni bebés ni hombres, en las imágenes ubicadas en las extremidades superiores e inferiores se encuentran la presencia de mujeres al lado de hombres, y bebés. Por su parte, los jóvenes hombres ubican en la zona relacionada con lo que espera la sociedad y sus familias de ellos, imágenes de hombres exitosos, trabajadores, competitivos (especialmente en deportes como el fútbol y el automovilismo – deportes muy “masculinos”), proveedores, líderes de sus familias, empresarios y con éxito económico.

[...]

Es claro que partiendo de su identidad sexual, y desde el modelo de masculinidad tradicional, se hacen exigencias sociales a los jóvenes a quienes se les pide que asuman 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 jovencitas se insertan en el mundo de lo femenino, acompañadas de los modelos de mujeres que tienen en su contexto privado y desde allí, reproducen los roles de la feminidad, de no hacerlo, son rechazadas por considerarse ajenas a lo “natural”. Es así como se ha afirmado que para las mujeres la feminidad se construye por imitación de los modelos que tienen en el escenario privado donde transcurre su vida, mientras los hombres deben construir su masculinidad desde la negación de lo femenino y en ocasiones sin un referente cercano de masculinidad (RAMÍREZ; PINILLA, 2013, p. 37).

En síntesis, podemos señalar que hay potencia en los imaginarios sociales que se establecen en la conformación de una identidad, que tienen implicaciones profundas en los proyectos de vida de las y los estudiantes y que su rigidez es proyectada en lo que perseguirán como ideal de vida. Pudimos observar, por ejemplo, que las mujeres dibujaron siluetas esbeltas, cinturas estrechas, pecho amplio; mientras que los hombres estaban menos preocupados por su apariencia física, ya que las siluetas que expusieron no estaban necesariamente ceñidas a unos cánones de belleza, pero en cambio, las expectativas con las que representan compañeras el amor sí obedecen a este criterio porque se ven imágenes de modelos y mujeres con poca ropa.

En las mujeres, prevalece el ideal del cuidado, la familia, la maternidad y los valores propios de la

domesticidad, no obstante, algunas mostraron interés en su crecimiento profesional y económico, frente a hombres que representaron el éxito incluso con la imagen de un conocido narcotraficante.

El análisis de la iconografía nos permitió establecer el siguiente esquema:

Tabela 1

Ser hombre, ser mujer

<i>Ser hombre significa</i>	<i>Ser mujer significa</i>
Tener dinero (imágenes de billetes, carros, licores y tabacos finos, ente otros)	Ser madre (imágenes de mujeres embarazadas, cuidando hijos)
Ser ganador (imágenes de futbolistas, competidores de carreras automovilísticas, hombres llegando a la meta, entre otros)	Estar casada (imágenes de matrimonios, de mujeres al lado de sus esposos y sus hijos)
Salir con muchas mujeres (imágenes de hombres rodeados de modelos)	Estar al cuidado de la casa (imágenes de mujeres en sus hogares, haciendo oficios domésticos)
Ser exitoso en los negocios (imágenes de empresarios, de hombres en la cúspide)	Ser bella y delicada (imágenes asociadas a la delicadeza en el cuidado y trato e imágenes de modelos.)
Tener fuerza (imágenes de cuerpos musculosos, de hombres levantando pesas, entre otros)	

Fuente: Elaborado por los autores.

Los resultados evidencian que las dimensiones propuestas; cabeza- individuo, tronco y brazos – familia y piernas – sociedad, no marcan una profunda distinción, lo que puede sugerir que el imaginario se presenta de manera similar en los tres ámbitos y particularmente, hay que notar que, si fue señalado en lo que se sueña; en lo idealizado, pues ha sido interiorizado; ha llegado a afectar lo que los sujetos persiguen, en términos teóricos, las significaciones han tocado la psiquis de los y las estudiantes, convirtiéndose en realidad.

Otra de las sugerencias que arroja el resultado de la investigación, es que si en los y las jóvenes se privilegian modelos pre determinados de sexualidad y por lo mismo de establecer relaciones, el desarrollo de las preferencias sexuales, también será conflictivo en espacios escolares y para ser más concretos, estas formas deterministas (CASTORIADIS, 1973) darán origen a múltiples formas de

violencia.

De esta manera, la investigación ofrece una emergencia luego de la caracterización desde los imaginarios sociales y es la necesidad de pensar la construcción social de género en la escuela como un espacio en el que se puede reivindicar la experiencia en términos de libertades, ¿por qué? Porque el poder del imaginario determina la vivencia y por lo mismo, la construcción de la individualidad ante el poder abrumador del deber ser, el objetivo de esta revisión trasciende lo teórico y propugna por la compensación del concepto de ser hombre o mujer desde la escuela, para lo que pensaremos también en uno de los postulados de Castoriadis y es la autonomía, esa posibilidad transformativa del imaginario, un proceso lento, pero que reivindica a la persona como creadora, incluso dentro del colectivo, y que emerge después de hacer consiente el poder de lo imaginado.

Los imaginarios sociales y la construcción del género

Entendemos que la teoría de los Imaginarios Sociales es pertinente al estudio del género como construcción social, que apesar de tener ubicación en la subjetividad, construyen realidad y experiencia porque de ellos devienen los lugares, los sentires, los significados y las prácticas que constituyen la experiencia y la construcción personal del género.

Consecuentemente con los planteamientos teóricos, los Imaginarios Sociales tienen la potencia de transformarse y en este punto, se establecen diálogos con la escuela y con la educación, dado que es la simiente, el escenario para ampliar perspectivas de derecho y reconocimiento bien sea desde sus prácticas, su lenguaje o sus contenidos, como campos de reproducción.

Para ahondar en planteamientos teóricos, pasaremos a definir lo que es un imaginario por lo que empezaremos por las significaciones imaginarias, que son sus componentes específicos y a través de los cuales se organiza. Castoriadis (1973), empieza por referir los magmas, usando la metáfora de la lava que es expulsada de los volcanes en su erupción y su capacidad de arrojar formas permanentemente, en este caso, derivada de un contenido imaginativo e interpretativo del observador ante una situación aparentemente caótica.

Estas relaciones que podría establecer el observador, se inscriben dentro de una lógica llamada conjuntista, que le permite identificar supuestos sociales, culturales y simbólicos cargados de significaciones que lo anticipan a una organización social. “Dirigimos la atención al modo de ser de lo que se da, antes de toda imposición de la lógica identitaria o de conjuntos; y llamamos magma a lo que

se da en este modo de ser” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 534), de tal manera que los individuos anclan los fenómenos sociales a unas significaciones cuando requiere de una explicación del mundo.

Los imaginarios actúan “Como cemento invisible que mantiene conglomerado este inmenso batiburrillo de real, racional y simbólico que constituye toda sociedad” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 231) y cada símbolo tiene una significación, un sentido y se puede desglosar en sentires, afectos, preferencias que llegan a la acción, a la materialización del mismo. Esta “encarnación” refleja la efectividad del imaginario en las formas que el individuo tiene de definirse y de identificarse dentro de una colectividad y dan razón de lo histórico porque se refieren permanentemente a unos preestablecidos que se definen como correctos y que de manera consecuente dejan ver unos incorrectos modos de ser, es por eso que se pueden considerar sacros y por lo mismo, sancionatorios de manera simultánea.

Luego, “Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 234) y eso explica el surgimiento de los magmas, como matrices de significación con sentido, claro, dentro de los límites establecidos por el imaginario en sí y que no se rebosan porque ello constituiría una falta al imaginario tradicional. No obstante, como hemos venido mencionando, éstos pueden sufrir variaciones históricas y procesuales que empiezan a tener efecto cuando tocan su componente central y es allí donde se producen las transformaciones, necesariamente desde las nuevas significaciones sobre lo simbólico.

Esta dinámica, de permanente relación de lo tradicional con lo emergente, es lo que conocemos como la dinámica entre lo instituido e instituyente, teniendo en cuenta que en términos generales Castoriadis considera a la sociedad como una institución imaginaria. En primer lugar, lo instituido son esas significaciones de los imaginarios que refieren a lo más tradicional, a lo que da una razón heredada, a lo que se conserva y lo instituyente, son esas variaciones que surgen en relación con lo instituido y que empiezan a modificarlo de manera progresiva, por lo que los imaginarios van presentando transformaciones a medida que pasa el tiempo y a medida que los sujetos van creando significaciones que tienen como referente lo instituido.

Así, hasta ahora podemos dilucidar que las significaciones imaginarias son los componentes del imaginario social y que permiten su interiorización y su vivencia, ya que establecen redes de significación que son la razón del funcionamiento social para los individuos en el colectivo, pero a su vez, esas significaciones actúan como un magma de posibilidades de interpretación y de emergencia de significados.

De esta manera, la teoría de los Imaginarios Sociales también entra en diálogo con las formas en que la escuela conforma un conglomerado de significaciones ante el género. Ya que este cumple con las condiciones en las que opera un imaginario y consecuentemente restringe la experiencia de construcción, sobre todo en las formas en las que participa la escuela en la formación de los sujetos.

La dinámica de los lugares definitivos dentro del funcionamiento de una sociedad se complejiza cuando salir de esos imaginarios de la dupla hombre – mujer; niño – niña representa para los sujetos rechazo o violencia, por lo que el juicio social se convierte en un deber ser estrecho y doloroso para algunos, razón por la cual las diversidades sexuales son las más señaladas por ubicarse fuera de tal orden.

Volviendo a lo teórico, para que un imaginario se considere plenamente instituido debe contar con un *Legein* y un *Theukein* propio. El primero es definido como “distinguir-elegir-poner-reunir-contar-decir: condición y a la vez creación de la sociedad, condición creada por eso mismo de lo que es condición” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 354) y que más fácilmente se ubica en el uso del lenguaje, donde son posibles las emergencias y donde se establecen las relaciones de la lógica de conjuntos. “en el lenguaje de las páginas anteriores, la sociedad como todo autómeta, define su propio universo de discurso; y, en tanto que la sociedad no es simplemente la especie humana como lisa y llanamente especie viva o animal, este universo de discurso es necesariamente otro que el del animal hombre” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 371), estableciendo unos códigos para organizar identitariamente.

La operación que se hace en el *Legein*, se materializa *Theukein* “Solo hay *legein* si el *theukein* y sus resultados están ya disponibles; sólo hay un *theukein* si el *legein* y sus resultados están ya disponibles” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 393), es la “fabricación” de eso que ordena la lógica conjuntista que ha establecido sus respectivas relaciones en los códigos del lenguaje; es una relación circular, recíproca e inherente que le da realidad a los signos del *legein* en las acciones de “reunir-adaptar-fabricar-constuir. Por tanto, es dar existencia como... a partir de...de manera adecuada a...” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 411) que es la manera como se plantea el *theukein*.

La conformación de esta relación, asegura que lo simbólico tenga lugar en la materialidad “Nos encontramos primero, está claro, con lo simbólico en el lenguaje. Pero igualmente, en otro grado y de otra manera, en las instituciones. Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de lo simbólico (...)” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 187), produciendo una serie de significaciones que se ubican en la red simbólica colectiva, dándole origen a la dimensión existencial del individuo que busca su lugar allí, para identificarse, para reconocerse como parte de ella, por lo que se obliga a compartir esta interpretación de lo simbólico en su vida misma.

Castoriadis propone que el imaginario se debe desmontar porque al haber actuado con determinación, ha convertido a los individuos en autómatas a quienes se les han restringido libertades dado que una buena cantidad de las significaciones sociales están pre establecidas y condicionadas las matrices de significados, lo que explica lo demorados que pueden llegar a ser los procesos transformativos y lo poderosa que es la determinación, que también podemos observar en la investigación que planteamos porque es fácil notar sus alcances en la manera en que los y las estudiantes se asumen como hombres y mujeres.

Es por eso que la apuesta que hoy hacemos por la propuesta teórica de Cornelius Castoriadis es pertinente porque trasciende la acción de develar unos imaginarios, permite y casi que obliga a los investigadores a proponer acciones transformativas del imaginario mismo, porque como lo considera el autor el imaginario cuenta con la posibilidad de la autonomía, que se traduce en el poder transformativo de las sociedades ante comprensiones de desigualdad, lo que recuerda el sentido crítico de la sociedad y el compromiso que debe conservar ante el “sentido revolucionario” que solo es posible dentro de una creación colectiva en firme rechazo a la heteronomía.

El género como institución social imaginada

La institución, ha sido planteada como alienación, dominación, automatización necesariamente referida a lo simbólico “Consisten en ligar símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias” (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 187), en esa relación los sujetos se ubican para comprenderse y construirse.

El imaginario da origen a la institucionalidad que goza de efectividad y de validez, “no es ni formalizable ni localizable” (CASTORIADIS, 1989); es el orden que a la psiquis le da la sociedad, para poderla comprender y entrar en identidad, ambos están en permanente transformación, pero no pueden alejarse de su situación social e histórica; obedecen a tales condiciones y son alimentados por el paso del tiempo (RAMÍREZ; PINILLA, 2013).

Enviste un funcionalismo que no es necesariamente racional y se ubica más en el orden de lo ritual, como sucede con la religión, que es la institución más reconocida, que organiza y le permite a sus miembros emitir juicios y dar razón de esa organización en nombre de un deber ser que es sancionatorio y en ese sentido, podemos afirmar que el género es también una institución social imaginada porque permanente produce los símbolos necesarios para tejer una red de significaciones

sobre la que los sujetos nos movemos y empezamos a establecer relaciones: mujeres con maternidad, cuidado y vida privada; hombres con fuerza, competencia y vida pública.

El género, como construcción cultural no escapa al orden socio histórico, en los términos de Castoriadis, y al contrario, ha atravesado procesos por los que se ha llenado de atributos y de significados. La escuela, como marco institucional de las infancias, se ha encargado efectivamente de reproducir lo que es ser niño y niña de manera proyectiva, es decir; es el lugar donde ellos y ellas aprehenden las maneras correctas y distintivas de ser niño y niña

La institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que “materializa” un magma de significaciones sociales, en referencia al cual y sólo en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos e incluso pueden simplemente existir; y este magma tampoco puede ser dicho separadamente de los individuos y de los objetos a los que da existencia (CASTORIADIS, 2013 (1973), p. 552).

Es tan poderoso el accionar del género como institución que los sujetos encontramos a nuestro nacimiento un orden social entretelado alrededor del hecho biológico de haber nacido con un sexo hombre o mujer, de hecho, las expectativas durante la gestación misma son restringidas cuando el círculo social conoce el sexo de la persona que está por nacer, y el desarrollo de esta institución social se manifiesta de manera progresiva con su crecimiento, tanto, que como hemos visto, la escuela como institución social también participa en el reforzamiento de ciertos roles o valores considerados como femeninos o masculinos según sea el caso.

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 (RAMÍREZ; PINILLA, 2013).

De esta manera, lo que queda en evidencia es la falta de participación de los sujetos en sus construcciones individuales, y la violencia que ejerce la colectividad a través de la sanción frente a quienes osen transgredir a la institución, que al tiempo les da otorga ese derecho de violentar porque los individuos estarían actuando en su defensa, que es la defensa de una tradicionalidad. Lo que en

términos de Castoriadis, sería la tensión frecuente entre lo instituido y lo instituyente, pero como sabemos, los hechos sociales son fuente inagotable de símbolos y de interpretaciones, por lo que las redes simbólicas están en ampliación porque los significantes están en construcción, pero lo que demuestran las investigaciones es que la resistencia de lo instituido es mucha y que las emergencias en la construcción de género son incluso dolorosas para quienes las experimentan.

Para la elaboración de este escrito hemos elegidos solamente tres investigaciones que soportan estas resistencias y que al tiempo, demuestran que la preocupación por las infancias y las juventudes es justificada frente a la construcción de su experiencia de género. En primer lugar, el grupo de investigación Infancias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha demostrado ampliamente la pertinencia que tiene el estudio de los imaginarios sociales en la escuela en múltiples investigaciones, y en este caso, propugnaremos por esta estrecha relación, pero en el escenario de la creación cultural que es el género.

En 2008, publican *Imaginarios de Infancia y la Formación de Maestros*, que indaga por los imaginarios que de infancia tiene un grupo de maestros y maestras de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, señalando que “las ideas, imágenes y representaciones que las sociedades se hacen de la infancia determinan y condicionan la vida de los niños y jóvenes” (p. 94) y es así que uno de los hallazgos de la investigación es que el género es el rasgo más determinante en el trato que se le da a los y las niñas, lo que resulta preocupante cuando se entrecruzan estas dos variables porque el resultado es la reproducción incesante de los imaginarios sociales de niño y niña en la primera infancia.

Por otro lado,

Lo primero que llama la atención en las representaciones colectivas es la mayor cercanía del niño a la infancia, condición que parece serle esquiva a la niña. Con la infancia y con el niño se asocia en primer lugar el “juego”, mientras que este en relación con la niña es lejano, a ella le asignan primero “la ternura”, segundo “la muñeca” y tercero “la inocencia, la ternura y la inocencia”, acepciones que poseen ambiguas significaciones y que, a costa de considerarse como adornos de género, acaban por darle cierto carácter de adorno a la niña misma (RINCÓN, 2008, p. 104).

Demostrando que no solo es la escuela como ente organizador la que instituye un imaginario frente al género, sino que maestros y maestras en formación llegan a la escuela misma con la disposición de tributar a esa determinidad. “Dicho dualismo de género, que se considera un imaginario instituido de difícil modificación en la sociedad colombiana” (RINCÓN, 2008, p. 105) lo que se constituye, en el campo de la educación, como un terreno fértil para la investigación y sobre todo, para la transformación porque condiciona la manera en la que se desarrollan las infancias.

Luego, señala Araceli Mingo en su estudio *¿Quién mordió la manzana? Que factores como el*

sexo y el origen social están directamente relacionados con el desempeño en la universidad, para este caso en la Universidad Autónoma de México. Destaca la autora que el sistema escolar, con su saber disciplinar y con su aporte al saber cultural, tiene resultados que luego se verán reflejados en los proyectos personales de los y las estudiantes, marcando desempeños diferenciales en ciencias y matemáticas, donde prevalece un referente masculino en el conocimiento “considero que de esa forma resulta más fácil apreciar la manera en que la diferencia sexual impregna la experiencia educativa; experiencia que resulta sustantiva en los logros académicos de cualquier estudiante” (MINGO, 2006, p. 104).

Que las mujeres para acceder a la educación superior han encabezado movimientos estudiantiles en búsqueda de tal reconocimiento, que además continúa siendo un privilegio porque según la clase social donde se ubique, encuentra limitantes ideológicas que cuestionan el hecho de que las mujeres sean profesionales y consigan un éxito laboral como producto de su formación. Señala el estudio también que la formación escolar determina las vocaciones en las niñas y jóvenes, es decir que eso que se aprende en el colegio y que tiene que ver con los roles de la mujer, se refleja en sus preferencias de formación, lo que explica por qué hay concentración de hombres y mujeres según la carrera, explicando que en las facultades donde se estudian programas dedicados al cuidado hay un mayor número de mujeres, profesiones que socialmente son subvaloradas, y que, en aquellas donde los estudiantes son mayoritariamente hombres, como es el caso de las ingenierías, ellas son tratadas con extrañeza y violencia. Dando arranque a una masculinización y a una feminización de las profesiones que tiene origen en la distribución de los roles que fueron instituidos en la infancia escolar y que la autora llama ordenamientos de género (MINGO, 2006).

Y en tercer lugar, la Encuesta Nacional de clima escolar Colombia 2016. Experiencias de violencia e inseguridad escolar de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans que adelantó Colombia Diversa y el portal Sentiido, donde la condición era que quienes participaban estuvieran entre los 13 y los 20 años, en algún grado escolar y se asumieran en condición de diversidad sexual.

Allí también es posible evidenciar la inconformidad de quienes no se inscriben dentro de la institucionalidad preestablecida del género y se identifica la escuela como espacio de resistencia para aceptar su manera transgresora de asumirse; el 67% de los y las encuestadas se siente inseguridad por su orientación sexual. El 68.9% escucha comentarios discriminatorios siempre o casi siempre y 75.4% ha recibido estos comentarios por parte del personal del colegio.

Los y las jóvenes consideran el espacio escolar como inseguro, el 51.8% que informó de

incidentes de violencia, reportaron que la respuesta fue poco eficaz, el 59.4% nunca reportó al personal escolar.

Imagen 1

Encuesta Nacional de clima escolar Colombia



Fuente: SENTIIDO Y COLOMBIA DIVERSA, 2016.

Resultados que bien corresponden a las demás investigaciones referenciadas y que siguen dejando en evidencia que la determinidad se ejerce con violencia y que limita el ejercicio de una libertad real, porque se puede decir que las infancias y las juventudes han construido su género propio desde la heteronomía, que es la llamada alienación. Precisamente, una de las recomendaciones que sugiere la investigación hace una llamada los profesionales en el campo de la educación porque reconoce la centralidad de estas instituciones y del sistema mismo en la construcción de las bases del género en los individuos.

Contemplar en las Facultades de Educación o Pedagogía, dentro del currículo académico de formación de docentes o de educación continuada, las bases conceptuales del enfoque de derechos humanos y de género. También se recomienda brindar herramientas de carácter pedagógico constructivista, para superar el conductismo fuertemente ligado al aspecto sancionatorio que todavía tienen varias instituciones educativas (COLOMBIA DIVERSA Y SENTIIDO, 2016).

Castoriadis define a los imaginarios como instituciones que se han constituido las realidades y las experiencias de las personas inmersas en ellas, condicionando la forma como deben vivirlas, asumirlas, sentirlas; de esta manera, los sujetos, enfrentan un orden social preestablecido dentro del que deben ubicarse para hallar su lugar y su reconocimiento. Hasta aquí, se puede afirmar que el ser hombre y el ser mujer es parte de la institución imaginaria del género porque cumple con las condiciones teóricas y prácticas que el autor plantea; está investida de una simbología propia que establece redes de significado que valoran la manera correcta de ser dentro de un entramado colectivo y que a su vez, con

el devenir histórico social va creando permanentemente nuevos significados que alimentan las formas de comprender y de abrir lugares a las emergencias, como lo haría un magma que transcurre.

La discusión y las posibilidades de aportar siguen abiertas

La manera en la que abordamos las categorías fundantes de esta investigación nos permite hacer una ubicación teórica a una problemática social y escolar vigente y visible a los sujetos de la escuela, que como institución y desde sus prácticas, su formulación, su formación participa activamente en el fortalecimiento de la institución imaginaria del género y el resultado es la restricción de la experiencia misma, ocasionando incluso variadas formas de violencia que limitan la libertad que debería tener el individuo en su proceso de construcción.

La sociedad, en su inagotable capacidad de imaginarse y de instituirse es una fuente de significaciones, de repuestas ante el ejercicio eterno de preguntar y responder por ese orden social determinado, lo que vincula el antecedente con el aporte y la creación, así que esta es una invitación a investigadores e investigadoras para incluir la teoría de imaginarios sociales en la observación del entramado al que apelamos en la tarea de interpretar la sociedad, las infancias y las juventudes.

Los imaginarios tienen lugar en un tiempo simbólico particular, que los particulariza, lo que hace pensar que la respuesta ante los imaginarios de género de la actualidad debe pensarse sobre una caracterización que continúa pensando a los niños, niñas y jóvenes dentro de un marco normativo tradicional que los y las proyecta como hombres y mujeres proveedores, exitosos, competitivos y maternales, cuidadoras y bellas, respectivamente. Pero que a su vez, debe pensar estas alternativas construcciones desde derroteros históricos, de donde emergen nuevas significaciones que reivindican al individuo desde su poder de creación, que es también emancipación, en este punto podríamos comprender lo histórico social.

Luego, este estudio tuvo el propósito no solo de destacar la teoría de los imaginarios sociales, sino que también se plantea desde la pertinencia de volver los ojos a la construcción cultural y social del género como dimensión humana que debería ser experiencia en libertad, en la consecución de la subjetividad, pero que, infortunadamente ha sido signo de desigualdad y de violencia para los sujetos que no se identifican con las significaciones instituidas por lo que, la educación y el ejercicio de la enseñanza debe comprometerse para que la experiencia de ser niña o niño esté restringida.

La ideología de la domesticidad fue la manera en que las escuelas empezaron a acoger a las

mujeres, impartiendo saberes y prácticas que se consideraban necesarias para el ejercicio de su labor, esencialmente en las casas y se convirtió en el ideario, en el imaginario social de lo que debe ser una mujer. El empoderamiento femenino ha sido un proceso político y no solamente en el campo de la educación, pero los resultados de su reconocimiento siguen haciéndose esperar cuando se piensa en una escuela que conserva los derroteros tradicionales de género, por lo que se hace necesario sensibilizar los programas de licenciatura, así como los actuales y futuros maestros y maestras para que propugnen por una escuela participativa y democrática, que acoja los significativos avances en materia de derechos y particularmente en los que refieren a la construcción del género.

Bueno, ¿pero cuáles pueden ser los efectos de perpetuar el género como institución social imaginada? Alimentar los lugares comunes que han desfavorecido notoriamente, por un lado, a la mujer, que alguna vez fue niña e interiorizó que su realización estaba en ser madre, en cuidar de su hogar, aun a costa de sus anhelos personales, perpetuar el modelo que ubica a las niñas como cuidadoras responsables de hermanos pequeños. Por otro lado, también se pudo observar que estas formas restringidas de vivir el género como dimensión humana y cultural, alcanzan a tocar de manera negativa a niños, niñas y jóvenes que se asumen dentro de lo que se conoce como diversidad sexual, es así que se hacen necesarias aperturas, comprensiones y empatías comprometidas con asumir diferentes maneras de significar el género, para que estas mismas se consoliden como imaginario social.

Referências

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

CASTORIADIS, C. **Biblioteca ITAM**. 1998. Recuperado de: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos1/sec_1.html. Acceso em: 03 abr. 2021.

CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad**. Buenos Aires: Tusquets, 1983.

DUEÑAS, G. La buena esposa: ideología de la domesticidad. **Revista Otras palabras**, v. 6. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 1999. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53025>. Acceso em: 03 abr. 2021.

DUVEEN, G; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. *In*: CASTORINA, J. (Compilador). **Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

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

LAMAS, M. Introducción. En: **El género, la construcción sexual**. Porrúa: México, 2013.

MARÍN, J. D. **La investigación en educación y pedagogía**. Bogotá: USTA Ediciones, 2012.

MINGO, A. **¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad**. Universidad nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

NACIONES UNIDAS. **Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer**. 1995. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PÉREZ, P.; RAMÍREZ, F. **Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género. Em Momento diálogos em educação**. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4939>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PINILLA, N.; RAMÍREZ, F. **Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas**. Bogotá: IDEP. 2015. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Premio%20a%20la%20Investigacion%20e%20Innovacion%202013.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PINILLA, N. **Avances de informe de investigación: sobrevaloración del papel central masculino en educación**. 2013. Obtenido de Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Eduacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%203%20Septiembre%2020/Natalia%20Pinilla.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

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

RAMÍREZ, F. **Discursos, silencios, violencias y prácticas educativas en torno a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas**. Em Polisemia. Recuperado de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/1884>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RINCÓN, C. Imaginarios sociales de Infancia, niño y niña de los estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. *In: Imaginarios de infancia y formación de maestros*. Bogotá, IDEP.

SENTIIDO Y COLOMBIA DIVERSA Encuesta Nacional de clima escolar Colombia 2016. Experiencias de violencia e inseguridad escolar de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans.

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