



Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz

Breaking gender stereotypes in teacher professional identity: a peace proposal

Quebrar os estereótipos de género na identidade profissional do professor: uma proposta de paz

Luisa Pinzón Varilla

Luisa Pinzón Varilla ¹

1. Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; docente de la Secretaría Distrital de Educación; estudiante del Doctorado Interinstitucional Universidad Distrital; correo electrónico: lu_pinzonv@hotmail.com

Artículo de reflexión basado en investigación.

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2016 / Fecha de aceptación: 16 de septiembre de 2016

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un avance de los resultados de la investigación doctoral "Narrativas de la identidad profesional docente en perspectiva de género", que se centró en la comprensión de las identidades profesionales de los y las docentes del Distrito Capital de Bogotá (Colombia). El estudio analizó e interpretó un corpus de narrativas biográficas acerca de las experiencias de género que se viven en el ejercicio de la profesión docente. Metodológicamente se adoptó el enfoque de investigación cualitativa de corte hermenéutico.

Palabras clave: *Identidad, narrativa, género, identidad narrativa, estereotipos.*

Summary

The aim of this paper is to present a preview of the results of the doctoral research : "Narratives of teacher professional identity in gender perspective". This research focused on understanding the professional identities of the teachers of the Capital District of Bogota (Colombia). The study analyzed and interpreted a corpus of biographical narratives about experiences of gender that are experienced in the exercise of the teaching profession. Methodologically, the qualitative research approach was adopted hermeneutic.

Keywords: *Identity, narrative, gender, narrative identity, stereotypes.*

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pré-visualização dos resultados da pesquisa de doutorado: "Narrativas de identidade profissional do professor na perspectiva de gênero". Esta pesquisa centrou-se na compreensão das identidades profissionais dos professores do Distrito Capital de Bogotá (Colômbia). O estudo analisado e interpretado um corpus de narrativas biográficas sobre as experiências de gênero que são experientes no exercício da profissão docente. Metodologicamente, a abordagem de pesquisa qualitativa foi adotada hermenêutica.

Palavras chave: *Identidade, género, narrativo, identidade narrativa, estereótipos.*

Introducción

La presente investigación estudia las narraciones, de maestras y maestros, sobre las experiencias de género que acontecen en el ejercicio de su práctica profesional, en el contexto de las instituciones de enseñanza básica y media del Distrito Capital de Bogotá. Se trata de comprender las identidades profesionales docentes desde una perspectiva de género. El presente artículo se refiere a la experiencia relacionada con los estereotipos de género y su incidencia en la discriminación de género, que acontece en el ejercicio de la docencia y su relación con la identidad profesional docente.

En concordancia con el objeto de investigación, el tema de la identidad se abordó desde la perspectiva epistémica de la “Hermenéutica del sí” de Paul Ricoeur (2008), la cual busca comprender al sujeto desde una ruptura con la tradición cartesiana moderna, que supone la vigencia de un sujeto inalterable a la experiencia y no es tocado por los avatares biográficos; en la filosofía riqueriana esta capacidad identificadora del sujeto se ancla en el tiempo mediante una “identidad narrativa”.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se identificaron las experiencias de género como acciones situadas en un escenario cultural en el que acontece la práctica de la profesión docente. Estas experiencias permitieron identificar siete casos, entre ellos, uno referido a los estereotipos de género, que presentamos en este artículo.

Referentes conceptuales

El tema de la identidad ocupa hoy un lugar preponderante en los debates académicos. Autores como Arostegui (2004) han llamado la atención sobre un marcado interés por los “sujetos y las identidades” en nuestros tiempos. Interés que responde a la presencia de otro mundo cultural que no entra en las coordenadas de uniformidad exigidas por los estándares de la globalización, y en este panorama han surgido otros modos de reivindicación de las identidades. Al respecto, Arfuch (2005) ha planteado que este interés por las identidades reúne los cambios ocurridos en el mapa mundial y la crisis de ciertas concepciones universalistas y sus consecuentes replanteamientos deconstructivos.

La llamada “vuelta al sujeto” de la teoría social, y el renovado interés por la investigación histórica, están ligados a la “reclamación” de identidades locales y grupales y a la resolución de conflictos internos en cada región o contexto, de manera que hoy día no cabe duda de que las identidades hacen parte de nuestra

cultura y su constitución; en el caso de los docentes es importante en la conformación de nuevas formas de relaciones para dotar a la escuela de herramientas conceptuales y metodológicas que contribuyan a la construcción de una sociedad en paz. Bauman (2004) también enfatiza en este interés reciente por la reivindicación de todo tipo de identidades:

Solo hace unas décadas la “identidad” no ocupaba ni mucho menos un lugar destacado en nuestros pensamientos, limitándose a ser objeto de meditación filosófica. No obstante, hoy la “identidad” constituye “la comidilla de la ciudad”, el tema candente que está en la boca y en la mente de todos (2004, p. 42).

El autor describe la identidad como un “amasijo de problemas” comunes a todos los hombres y mujeres de los tiempos de la globalización o de la “moderna era líquida”, que se caracteriza por los desequilibrios e incertezas propias de un proyecto en el que todo está sujeto a los cambios en el mapa de las inestabilidades políticas, sociales y culturales de la globalización y de los procesos de resolución de conflictos en términos locales y globales.

A partir de lo expuesto, en una época de “fluidez” o “líquida”, se advierte el carácter inestable y preponderante de la identidad, que: “se ha convertido en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea” (Bauman, 2004, p. 161). Esta inestabilidad de las identificaciones nos conduce a buscar una alternativa a través del lenguaje, que ancle al sujeto en una historia, una opción que surge con la posibilidad de superar las aporías del tiempo por medio de una historia narrada.

Hacia el concepto de “identidad narrativa” en la filosofía de Paul Ricoeur

En *Sí mismo como otro* (2008), Ricoeur se propone elaborar una comprensión del hombre mediante la “Hermenéutica del sí mismo”, una propuesta que se concentra en comprender la identidad personal mediante la permanencia en el tiempo, sin evadir las contingencias y los cambios propios de lo que acontece con el paso de la vida. La “Hermenéutica del sí” emerge entre dos tradiciones filosóficas opuestas respecto al tratamiento de la identidad: una, cercana al proyecto epistemológico moderno, que compromete al sujeto con una búsqueda de claves esenciales que desestiman el recurso de la ficción; la otra, cercana al proyecto de la postmodernidad, de la eficacia de la invención para dar cuenta de un “yo”

tocado por la irrefrenable contingencia propuesta por Nietzsche (Ricoeur, 2008).

Ricoeur plantea que disponemos de dos modelos para permanecer en el tiempo, el “carácter”² y la “palabra dada”, en los cuales se reconoce una permanencia que nos permite decir que somos nosotros mismos. En esta polaridad entre el carácter y la fidelidad a la palabra es en la que Ricoeur va a fundamentar la intervención de la “identidad narrativa” como alternativa para evadir los avatares del tiempo en la construcción de la identidad, la cual se debate entre lo que permanece y lo que cambia en nosotros con el paso del tiempo, con una vida vivida.

En la filosofía de Ricoeur la alteridad o presencia de lo otro, está dada en la identificación con las figuras heroicas y con los valores que éstas representan, y es a partir de esta identificación como la lealtad y la fidelidad se incorporan al carácter y éste se inclina hacia la conservación de sí, evidenciándose de esta manera que no se puede pensar el *idem* (lo mismo) de la persona sin el *ipse* (lo otro, lo que se adquiere). A estos rasgos se integran a su vez los aspectos de preferencia evaluativa, que son los que van a definir el aspecto ético del carácter, dando origen a las preferencias, apreciaciones y estimaciones, de modo tal que la persona también se reconoce en sus disposiciones valorativas o evaluativas (ética).

En esta aparente paradoja entre la identidad *idem* y la identidad *ipse* es donde Ricoeur ubica la identidad narrativa como mediación entre un límite inferior, donde la permanencia en el tiempo expresa la confusión del *idem* (el sí mismo) y del *ipse* (la alteridad), y un límite superior, en el que el *ipse* plantea la cuestión de su identidad sin la ayuda y el apoyo del *idem*. Es decir que el *ipse*, esa dimensión que debería ser contingente porque está relacionada más con lo otro que consigo mismo, también guarda una dimensión de permanencia en el tiempo, que se da a través de la palabra mantenida ante la alteridad. En pocas palabras, la promesa permite mantenernos fieles en presencia de la contingente alteridad.

Es en su propuesta de la triple mimesis en donde Ricoeur (2004) explica la manera como se configura la identidad narrativa, explica que la Mimesis I atiende los rasgos de la acción práctica, sus estructuras inteligibles o redes conceptuales de comprensión, y contiene fines, motivos, agentes, circunstancias, interacciones y

2 Entiendo aquí por carácter el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo él mismo. Por los rasgos descriptivos que vamos a expresar, acumula la identidad numérica y cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. De ahí que designe de forma emblemática la mismidad de la persona (Ricoeur, 2006, p. 113).

resultados. En otros términos, la historia no narrada. La Mimesis II se pasa a la operación de la configuración, es decir, empezamos a posicionar la identidad narrativa como una mediación entre acontecimientos e historia, en un proceso que se constituye en el paso de la sucesión a la configuración de estructuras inteligibles; en pocas palabras, la historia narrada. Finalmente, la Mimesis III es otra vuelta hacia la vida: “La narración tiene su pleno sentido cuando es restituida al tiempo del obrar y del parecer” (Ricoeur 2004, p. 132). En esta medida, se constituye en la intersección del mundo del texto con el del lector, en el momento de la lectura y de su aplicación, en términos de “fusión de horizontes”, y también en la transformación del texto en obra.

Para Ricoeur, es el lector el operador por excelencia que asume mediante su hacer la acción de leer, la unidad del proceso de Mimesis I a Mimesis III, a través de Mimesis II. Es con esta dinámica de construcción de la trama como vamos encontrando la entrada del problema entre tiempo y narración.

El giro hacia las narrativas ha sido uno de los mayores cambios a los que hemos asistido en el campo de la investigación educativa. La narración posee una forma, una estructura, a partir de la cual se pueden ensamblar, mediante la trama, las situaciones más heterogéneas del ámbito escolar: “La narrativa es una capacidad humana fundamental, y por eso el papel que desempeña en la educación merece la mayor atención” (McEwan, 2005, p. 9). En ese mismo sentido, Bruner (2006) ha defendido que la única forma de describir el tiempo vivido es la narrativa; para Ricoeur (2008) la vida se puede comprender como un proyecto biográfico que puede ser narrado o leído. Narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido, o va a ser el proyecto personal de vida, es una estrategia para construir una identidad.

Lucha por el reconocimiento de las identidades: feminismo y género

La identidad o identidades introducen otras cualidades centrales y también problemáticas de la teoría feminista. Esta categoría, central en la presente investigación, aporta interrogantes como: ¿la identidad es una esencia que constituye a los sujetos?; ¿es una construcción constituida por los sujetos?; ¿es ambas cosas? Si es una construcción, ¿se descarta?; ¿se elige?; ¿es posible hacerlo?; ¿es estable? En fin, son muchos los aspectos a tratar cuando se cruza el tema de identidad y género y su incidencia en la educación.



Mientras algunas teorías postulan la necesidad de reconocer todas las identidades y las diferencias entre las mujeres, otras afirman que estos discursos forman una “engañoso retórica” que solo conduce a una fragmentación del poder en términos amplios (Scott, 2000). Para algunas autoras que reivindican la diferencia, es importante hacer aclaraciones contextuales, ya que hay que interrogarse por los aspectos que definen la diferencia, por los parámetros y tipos de comparaciones que se establecen y, sobre todo, por cómo se construye su significado. Al respecto, Scott (2000) plantea que es fundamental atender las diferencias e insistir en ellas, pero sin caer en una sustitución de las diferencias binarias por las múltiples, ya que no se trata de invocar un pluralismo facilista.

Los anteriores debates surgen en los mismos orígenes del feminismo, con las propuestas de reivindicación de las mujeres que buscaban un reconocimiento en condiciones de igualdad política (Wollstonecraft, 1977). La vindicación solo es posible previa existencia de un corpus de ideas filosóficas, morales y jurídicas con pretensiones universalistas aplicables a toda la especie humana

(Amorós, 2000). También podemos señalar que, además de una búsqueda de la identidad política de las mujeres, la noción de género plantea diversos debates acerca de las diferencias sexuales, las relaciones de poder, el sujeto, la raza y la clase.

La categoría género alude a la simbolización que cada cultura elabora de la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles de las conductas y los atributos de las personas a partir de sus cuerpos, para explicar la desigualdad social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Una noción más completa entiende el género como una estructura de relaciones de poder, basada en las diferencias que distinguen a los sexos (Scott, 2000). Al ser el género una estructura relacionada con el poder, se explican los niveles de violencia que genera la exclusión de las mujeres y de otros sectores marginados de las instancias de poder en el ejercicio de la experiencia docente. Asumir una cultura para la paz implica incluir en la escuela otras formas de comprender las diferencias sexuales, que no sean la violencia y la exclusión.

Metodología

Para comprender los procesos de constitución de las identidades profesionales docentes y su relación con la discriminación de género, en este estudio se optó por el enfoque de investigación cualitativa, la cual analiza casos particulares atendiendo al espacio-tiempo en que acontecen las experiencias y acciones de las personas. Esta investigación, antes que buscar generalizaciones, quiere comprender las singularidades que acontecen en las experiencias de género presentes en el ejercicio de la docencia.

Otro valor de la investigación cualitativa consiste en articular una propuesta filosófica centrada en el lenguaje como forma de conversación, es decir, en el diálogo, para dar cuenta de lo que acontece en la experiencia, y de cómo esa experiencia situada en el mundo de la vida conforma unas identidades que se van constituyendo en el diálogo infinito del lenguaje, que obliga a dar la palabra al otro y a lo otro que en el lenguaje se expone.

Para dar cuenta de lo enunciado nos basamos en la filosofía de Paul Ricoeur, centrada en el valor del lenguaje narrativo como forma constitutiva de la identidad personal. Aquí se asume que toda identidad se constituye a través del lenguaje y en contextos sociales compartidos, en los cuales se pone en juego la relación con el otro. Este concepto de identidad, dado como una relación en el lenguaje, y que se provee entre la mismidad y la otredad, ha sido nombrado por Ricoeur (2008) “el sí mismo como otro”. En la misma línea, Gadamer (2006) ha dicho que es darle validez al otro.

La centralidad del lenguaje narrativo en los procesos de construcción de las identidades, indica el carácter hermenéutico de esta investigación, la cual otorga valor a la praxis y al mundo social considerando el punto de vista de los actores, sus significados, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad (Vasilachis, 2006). Se optó por el carácter hermenéutico porque estamos insertos en un mundo-lenguaje que precisamos comprender, entendida la comprensión como la condición permanente de lo humano y no como una metodología o una opción entre otras (Gadamer, 2006). La sistematización de las narrativas, recogidas mediante un cuestionario biográfico, se desarrolló en cuatro momentos de acuerdo con la propuesta de Quintero (2011).



Hallazgos

A partir de la identificación de las experiencias de género que acontecen en la práctica de la profesión docente, se configuraron siete casos que dieron cuenta del entramado cultural en el que acontecen y se constituyen las identidades de la profesión docente. A continuación presentamos el caso referido a los estereotipos de género.

Experiencias relacionadas con estereotipos de género: “Ellas permisivas, ellos inflexibles”

Los estereotipos son como marcas o etiquetas superficiales que no profundizan la naturaleza de la significación; llegan a generalizarse de tal manera que son compartidos por un amplio número de personas, aunque la estereotipia normalmente se basa en tres características principales: la edad, el sexo y la raza, en esta investigación nos centramos en los estereotipos de género. Entendemos como estereotipos de género la generalización que hacemos sobre una persona en razón de su sexo y lo que se espera de su actuación en razón de ser hombre o mujer: “Ellas permisivas, ellos inflexibles”.

Tabla 1. Estereotipos de género

Situación 1. Estereotipos de rol	Son proposiciones que expresan puntos de vista tradicionales sobre la posición de las personas en la sociedad
Situación 2. Estereotipos de rasgo	Se refiere al conjunto de rasgos físicos y de personalidad asignados de manera estereotípica para varones y mujeres
Situación 3. Estereotipos de edad	Son formas estereotípicas de discriminar a las personas en razón de la edad
Situación 4. Estereotipos de género y medios de comunicación	Los medios de comunicación definen estereotipos de masculinidad y de feminidad

Estereotipos de rol

Los siguientes relatos hacen referencia a los estereotipos en la vida profesional docente: “En las instituciones escolares existen los siguientes estereotipos: en preescolar y primaria docentes mujeres, en bachillerato hombres y mujeres, las enfermeras son mujeres, las psicólogas también y las señoras de servicios generales igual”. Estos estereotipos se refieren a creencias relativas a la configuración de roles y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres. En el relato, el rol de la mujer se presenta asociado con

la enseñanza en preescolar y primaria, explicándolo por el papel tradicional de la mujer asociado al ejercicio del cuidado, hecho que responde a una división sexual del trabajo: “Un hombre acompaña a los alumnos de grado 11 a la cita médica para el ejército, nunca una mujer”.

Por su función reproductiva, las mujeres son cuidadoras y su rol es doméstico, en oposición al papel de los hombres, que se da en la vida pública y en el ejercicio del poder. Los roles más estereotipados para las mujeres son los de cuidar niños y niñas, incluyendo el ejercicio de educarlos y cuidarlos en los centros educativos. Una docente nos confirma lo anterior: “La docencia está muy asociada con la maternidad, así que las mujeres somos profesoras y mamás de los niños”. Los estereotipos de cuidado han sido asignados a las mujeres. El peso social y cultural del estereotipo lleva a que la docente asuma como algo “natural” asociar la docencia con la maternidad. Este tipo de prácticas desdibujan su labor en la docencia como sujetos que participan de una vida profesional en el ámbito de lo público, como es la educación. Se las relega a lo secundario: “El detalle (las carteleras y decoración ejemplo), o las vigilancias del comedor son para mujeres, lo demás es para varones”.

En el siguiente relato una joven docente nos aclara: “En la universidad el 99% de los estudiantes son mujeres, y cuando hay hombres estudiando una licenciatura, en este caso pedagogía infantil, se les tilda de ‘maricas’ o ‘fracasados’ que no obtuvieron su entrada a otra licenciatura, por ejemplo, a Educación Física”. Aquí vemos la fuerza de los estereotipos, roles que aparecen como naturales, pues se considera que existen unas profesiones para mujeres y



otras para varones. Se etiqueta a las mujeres para el cuidado y a los hombres para las actividades físicas; estas etiquetas se reproducen sin reflexión alguna.

Los estereotipos en el ejercicio de la docencia se han construido a través de prácticas que permean las formas de ser docente: “Los textos escolares comunican imágenes de lo femenino y lo masculino, en los libros de historia: el rol de la mujer en la historia es menospreciado”. El rasgo masculino actúa como líder y amante del peligro, individualista, atlético, agresivo, con personalidad fuerte y dominante: “Es una historia contada desde la perspectiva del héroe masculino”. En la historia de los acontecimientos técnicos y científicos los varones son protagonistas en la formación militar, en el ejercicio de prácticas de iniciación en los asuntos de la guerra, en el ejercicio del poder y en la ciencia. Estas formas estereotípicas binarias reproducen la división sexual del trabajo en el espacio en el que se constituyen las identidades de la profesión docente.

Esterotipos de rasgo

Los estereotipos de rasgo están compuestos por características psicológicas y de conducta, y por los rasgos físicos que se atribuyen a hombres y mujeres. Entre los estereotipos de rasgos físicos tenemos la voz aguda para la mujer y la voz grave para el hombre; como rasgos de conducta y características psicológicas, la emocionalidad ha sido típicamente asociada a lo femenino, mientras que la agresividad, a lo masculino; de ahí el título de este trabajo: “Ellas permisivas, ellos inflexibles”, que evidencia los rasgos psicológicos y de conducta con los que se etiqueta a hombres y mujeres en el ejercicio docente y, en consecuencia, las conductas que se derivan de ellos como una dicotomía ente “lo duro y lo blando”, “lo fuerte y lo débil”. Para lo femenino, amante de los niños, tierna, comprensiva, compasiva, cariñosa, afectuosa, emotiva: “Generamos un vínculo afectivo con los estudiantes más fuerte que el de los hombres”; la docente admite que las mujeres son afectivas en oposición a los varones, sin percibir que el estereotipo de rasgo que se auto-asigna la está discriminando, pues le impide generar otro tipo de vínculo con los estudiantes, discriminando a los varones por las mismas razones.

Algunos relatos dan cuenta de la manera como se han naturalizado algunos estereotipos de rasgos físicos en el ámbito de la profesión docente: “El docente hombre les dicta clase de educación física a los varones y la docente mujer a las niñas”. Todavía existen instituciones, en este caso privadas, en las que el estereotipo de rasgo físico está asociado con la fuerza física de los varones,

mientras que las mujeres son vinculadas con otros rasgos; de ahí la identificación de la mujer con el trabajo diferenciado en razón de su sexo en la clase de educación física. El siguiente relato se refiere a los estereotipos de rasgo; lo “duro” y “agresivo” para la figura del hombre:

En las formaciones, porque hay que hablar con tono duro, agresivo con los estudiantes, llamados de atención en tono desafiante a estudiantes difíciles, no hay espacio para la escucha, sino para el grito y el ademán de amenaza, queriendo decir que la fuerza física, la figura del hombre, la masculinidad, sí tiene autoridad. Se sigue aceptando en el mundo del maestro el autoritarismo, la voz fuerte, el trato duro.

Se ha masculinizado lo duro, lo agresivo, la violencia, mientras se feminiza lo suave, lo blando, lo afectivo: “Cuando se trata de trabajos de dinámicas, eventos culturales, compartir, organización de eventos sociales, elaboración y organización de proyectos, les asignan la responsabilidad a las mujeres”. El relato continúa para reafirmar cómo funcionan las dicotomías estereotípicas que permiten a los varones ser los que se empoderen del espacio en la profesión docente:

Ahora, cuando se trata de algún beneficio con reconocimiento económico o que implique no hacer clase, el ascenso a un cargo, que implique abrirse al espacio de la política como asuntos sindicales, consejos directivos, acomodación de horario y de carga académica, generalmente se empoderan los hombres.

Los estereotipos de género contribuyen a la feminización de la educación. No obstante, lo que se valora es el estereotipo de lo masculino; por eso los hombres están en los cargos de poder, son los que detentan la autoridad: “El magisterio es una profesión matriarcal, la mayoría somos mujeres, pero la voz de mando la tienen los hombres, casi siempre el jefe es un rector”. Algunos estudios han demostrado que al hombre se le evalúa positivamente, lo que pone en desventaja a las mujeres que aspiran a los cargos directivos en una profesión feminizada en la que mandan los hombres. Los estereotipos funcionan porque están arraigados en las representaciones sociales de género y cumplen además una función ideológica en la reproducción de las mismas. En el contexto de la educación encontramos todo un andamiaje ideológico que afirma los estereotipos de género, tal como se ha manifestado en los relatos (Rodríguez, 2002).

Esterotipos de edad

El “edadismo” apunta al mantenimiento de estereotipos o actitudes prejuiciosas hacia una persona únicamente por el hecho de ser mayor. Este estereotipo ha sido señalado como la tercera gran

forma de discriminación de nuestra sociedad, tras el racismo y el sexismo. Veamos algunos relatos: “Hay comentarios tales como: mujer malgeniada por falta de marido o por ser menopáusicas, cosa que no se dice de los hombres”. En una profesión social y pública como la docencia, la mujer adulta mayor es foco de discriminación por factores de biologismo. La que ya no está en edad reproductiva se la discrimina para ejercer la profesión con dignidad: “una forma frecuente de ofender a las mujeres es decirles menopáusicas, como sinónimo de vejez y de falta de atracción sexual”. Aquí se cruza el estereotipo de género con el estereotipo de edad, y ambos refuerzan ideas sobre la discriminación de las docentes adultas que ejercen la enseñanza.

Aunque se valora enormemente la juventud, también se discrimina por ser joven, como lo expresó una docente: “Una leyenda o mito que existe, y es quizá una de las más fuertes, se relaciona con la edad para poder acceder al ámbito laboral, ya que se considera que si se es muy joven no hay mucha experiencia, y si se es muy mayor ya no se conectaría interpersonalmente con los educandos”. Quien relata es una docente, y lo que denomina “un mito” obedece a estereotipos fundados en la edad. Aunque la experiencia es importante, es evidente la poca valoración que se le reconoce a las nuevas generaciones en el proceso de socialización docente, es necesario que las personas de edad puedan acompañar a los docentes sin mayor experiencia en vez de sentirse discriminadas.

Estereotipos de género y medios de comunicación

Algunos relatos exponen la relación entre estereotipos de género y los medios de comunicación: “Modelos de feminidad y masculinidad en los medios: todos, la televisión, las revistas, la publicidad, asignan a la mujer el rol de madre, ama de casa, cuerpos estereotipados, productos para que la casa sea un lugar agradable”. El relato manifiesta cómo los medios de comunicación son portadores de modelos de feminidad y masculinidad. A la mujer se le asigna el rol de cuidadora de los niños o se la presenta en oficios de menor valor y remuneración, como los de la limpieza; sigue siendo la guardiana de la tradición para que el hogar sea un lugar agradable: “En general, los medios de comunicación reproducen el estereotipo de la mujer como objeto”; ser objeto se entiende contrario al de ser sujeto.

Como contraste, los relatos también ofrecen estereotipos de masculinidad: “El hombre que compra el carro para ser más influyente, o rápido con el cuerpo atlético”. Los productos que se ofrecen en el mercado están discriminados por los roles asignados de

manera estereotipada a hombres y mujeres. Un carro hace a los varones influyentes, poderosos, rápidos, con cuerpos ideales, lo cual refuerza las usuales representaciones del hombre desde una visión androcéntrica: “Se diferencian los géneros y los estereotipan a través del color (azul, rosado), las marcas, las profesiones, los productos de consumo para lograr un ideal de hombre y mujer globalizado”. Los medios de comunicación tienen en sus manos las imágenes de feminidad y masculinidad, y las hacen circular por medio de lo simbólico de los colores, de las marcas y valores para las profesiones.

En relación con el papel que debería tener la educación en la movilización de estos estereotipos expresados simbólicamente en los medios de comunicación, una docente nos dijo:

La escuela necesita una gran inversión en recursos para dotar a las instituciones educativas de recursos que permitan pensar otras formas de socialización de las masculinidades y las feminidades, y carece de medios como periódicos, revistas, programas de radio orientados en perspectiva de género.

Reiterativamente los docentes destacan: “La moda, a través de los medios de comunicación, impone estereotipos de masculinidad y feminidad. Si un hombre no sigue el patrón tradicional de la moda esperada, se le considera o se le tilda de maricón, y en el caso de las mujeres, de marimachos”. Así, la moda a través de los medios es la que legitima los modelos de ser hombre o mujer: “El medio a través del cual se comunica la feminidad puede verse en los catálogos de prendas de vestir y cosméticos promocionados por algunas maestras y directivos docentes”. Los medios de comunicación se introducen en las instituciones educativas, una obviedad en una sociedad de consumo como la nuestra; así lo confirma otro docente: “La televisión, la radio, la Internet, son los medios por los cuales circulan los modelos de feminidad y masculinidad en la escuela”.

Medios de comunicación más recientes, como la Internet y los juegos de video, han irrumpido en la escuela: “los principales estereotipos de feminidad o masculinidad son aprehendidos y aprendidos de la televisión, la Internet, los juegos de video, la radio, en la cual los jóvenes escuchan música, principalmente”. Los docentes confirman la relación entre medios de comunicación y estereotipos sobre las feminidades y las masculinidades, y cuestionan lo que la escuela está haciendo para contrarrestar este fenómeno: “La escuela no cuenta con medios de comunicación en los que se puedan cambiar estas formas de entender lo masculino y lo femenino”. Hay una carencia para mediar ante la irrupción de los medios de comunicación en la construcción de estereotipos de

género: “En la escuela no hay medios de comunicación a través de los cuales circulen modelos de feminidad o de masculinidad”. Lo que se manifiesta es la ausencia de medios propios de la escuela: periódicos, emisoras, etc., y esto se repite: “No hay ningún medio de comunicación en el que circulen modelos de feminidad o de masculinidad en la escuela”.

Un docente relaciona los medios publicitarios de empresas cosméticas con la actividad de las docentes:

La vanidad femenina se observa en la gran cantidad de dinero que mueven empresas multinacionales con la venta de cosméticos; tanto es así que un buen número de mujeres docentes obtienen ingresos adicionales, paralelos a su trabajo, vendiendo estos productos en el lugar de trabajo.

Este relato enuncia una relación entre la profesión docente y la venta de productos cosméticos, los cuales, además de ofrecer ingresos adicionales a una profesión reconocida por todos como mal remunerada, impone estereotipos como la llamada “vanidad femenina”, caracterizada por el consumo de productos cosméticos.

Otro docente hace énfasis en los estereotipos de moda que impone la publicidad en el contexto de la institución educativa: “Yo ejerzo mi práctica docente en un espacio urbano, que en Bogotá está lleno de publicidad, con maniqués y fotografías de modelos, cuyos estereotipos van creando una cultura de la belleza que los usuarios de dicha publicidad van accediendo y recreando” (P11P5). Este, como los demás relatos, presenta el papel que juegan los medios de comunicación en la configuración de estereotipos de moda; crean una cultura de la estética en las poblaciones estudiantiles sin que se evidencien otras alternativas que, desde la escuela, contribuyan a movilizar los estereotipos de género.

Conclusiones

Entre otras conclusiones, esta investigación encontró que los estereotipos de género configuran códigos de género que prescriben comportamientos diferenciados entre varones y mujeres, como la discriminación de las conductas que remitan al estereotipo femenino y, por oposición, la sobrevaloración de lo masculino. En el plano del lenguaje, a los varones se les asocia con estereotipos de lo “duro” y a las mujeres con lo “blando”; hecho que induce a que ellas sean excluidas de las esferas del poder. En cuanto a la formulación de planes de vida, las mujeres están orientadas hacia profesiones feminizadas que a su vez se relacionan con tareas del cuidado de los otros, mientras que los varones se ubican en la esfera de lo público y el poder.

Los medios masivos de comunicación han reforzado los estereotipos de género y ello hace que las mujeres sean víctimas de conductas agresivas y violentas. Una cultura para la paz debe hacer una reflexión que permita la reflexión y la transformación de tales estereotipos, mediante estrategias de comunicación alternativas en las instituciones educativas. Estas estrategias deberán aportar elementos para una lectura de los textos y contextos en los que se ejerce la experiencia docente, que no es más que el ámbito en el que se educa a niños, niñas y jóvenes.

Referencias

- Amorós, C. (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis.
- Arfúch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arostegui, J. (2004). *Historia Vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (2004). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- McEwan, H., y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu.
- Quintero, M. (2011). *Justificaciones y narraciones. Orientaciones teóricas e investigativas en la formación ética y política*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2006). La vida, un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25 No. 2, pp. 9-22.
- Ricoeur, P. (2008). *Si mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Rodríguez, C. (2002). *De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Scott, J. (2000). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Latingráfica SRL.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wollstonecraft, M. (1977). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Editorial Debate, Tribuna Feminista.