

# Heterodesignaciones patriarcales, representadas interculturalmente, en la participación femenina estudiantil\*

*Aura Inés Aguilar Caro\*\**  
*Universidad Simón Bolívar*

<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1167>

Recibido: 12 de agosto de 2014

Aceptado: 10 de noviembre de 2014

## Heteropatriarchal designations culturally represented by the female student body in Barranquilla

### Palabras clave:

Representaciones sociales,  
Participación estudiantil,  
Género, Educación intercultural.

### Resumen

Basándose en el material discursivo de personeras/os estudiantiles en el departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla (Colombia), este artículo da cuenta de los resultados de una investigación doctoral que desde el abordaje interpretativo de la educación intercultural y las representaciones sociales devela el nivel de aspiración de la libertad de expresión, en cuanto símbolo autodesignante de estas jóvenes, como un mecanismo capaz de contrarrestar las heterodesignaciones que se viven en el liderazgo escolar, en materia de desigualdad y dominación masculina. De esta manera, a través de las representaciones abstraídas se aporta interculturalmente a la comprensión moderna de la participación femenina y sus implicaciones en el espacio escolar y en la vida pública.

### Key words:

Social representations,  
Student participation,  
Gender, Intercultural education.

### Abstract

This article reports the results of a doctoral research from the interpretative approach to intercultural education and social representations obtained from the discursive material of student representatives in the city of Barranquilla, in the Atlántico region (Colombia). This research reveals the aspirational level of freedom of speech as a symbol for auto designating the youngsters. It is a mechanism able to counteract the patriarchal hetero designations existing in school leadership from inequality and male dominance. All these elements contribute to a modern cross-cultural understanding of women's participation and their implications in school environment and public life.

**Referencia de este artículo (APA):** Aguilar Caro, A. I. (2015). Heterodesignaciones patriarcales, representadas interculturalmente, en la participación femenina estudiantil. En Revista *Educación y Humanismo*, 17(28), 64-88. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1167>

\* Proyecto de investigación: Representación femenina e intercultural. De los reconocimientos legales a los reales en las IE del Departamento del Atlántico: Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla. Para optar el título de doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural. Universidad Santiago de Chile. Julio 2015.

\*\* Trabajadora Social. Doctora en Educación Intercultural. Universidad Santiago de Chile. Docente Investigadora, programa de Trabajo Social. Grupo estudios de Género, Familia y Sociedad. [aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co](mailto:aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co)

## Introducción

Desde la antigüedad hasta la alta Edad Media la representación de lo femenino siempre se contrapuso a lo masculino. Lo primero fue vinculado al mundo de la vida privada mientras que lo segundo, a la vida pública según la asignación del compromiso reproductivo y productivo que se le dio a la mujer a partir de la especie y el capital, respectivamente. Una vez extrapoladas de la vida familiar, las heterodesignaciones patriarcales se concatenaron no solo en áreas como la filosofía, la religión, la estética y la literatura sino que sus sesgos también se arraigaron en los espectros educativo y político, inclusive la adquisición de derechos y de ideales –utópicos– de igualdad que se vienen promulgando desde la modernidad (Amorós & De Miguel, 2007).

Por lo tanto, se puede mirar que el logro de la participación democrática y educativa ha sido mediante construcciones paulatinas tanto para hombres como en el caso de las mujeres, aunque aquellos obtienen primero su propósito. En cambio, las segundas deben manifestar con fuerza su inconformismo mientras exigen los derechos mínimos de ciudadanía para la participación democrática e inclusión educativa. Si bien legalmente se avanza, en realidad existen algunos desafíos pendientes.

Lo anterior se perpetúa referenciando el inconcluso proyecto de la modernidad, con principios universalistas de igualdad que aportó la Revolución Francesa, así como en las particularidades intranación; lo cual, además de ser un

dilema dialéctico que emerge entre géneros, permea la etnia, la ideología, y la clase, reflejando una dinámica social que empieza apenas a comprenderse desde la integración global alterna a la desintegración sociocultural.

De esta manera, desde el cariz femenino que interpreta la política del reconocimiento, diferencias y desigualdades crean identidades a nivel de los grupos sociales que señalan un nuevo imaginario para un análisis de segundo orden (Benhabib, 2006; García, 2009; Taylor, 1993).

En ese sentido, el abordaje de este estudio respecto a las representaciones interculturales que se visibilizan de la mujer y lo femenino puede coadyuvar valorativamente a re-interpretar la manera cómo las líderes estudiantiles asumen el nuevo rol femenino cuando se insertan en los espacios democráticos del ámbito educativo, como es el caso de las personeras.

Siguiendo aspectos empíricos, teórico-metodológicos, luego del planteamiento inicial del problema se detallan a continuación los resultados y conclusiones de lo que en el espacio educativo se pretende abordar sobre las condiciones del liderazgo femenino.

### *1. Planteamiento del problema*

En cuanto género femenino se refiere, todos los abordajes tienen históricamente rezagos desde lo académico dada la situación que las mujeres sin distinción alguna han vivenciado alrededor del mundo.

Han sido los desafíos iniciales una permanente búsqueda de reconocimiento desde la Revolución Francesa, cuando se promulgó la búsqueda de la igualdad, la fraternidad y la solidaridad. Es clave esa premisa de Kant: ¿qué es la Ilustración? Pues como las mujeres habían quedado por fuera, ellas mismas a finales del siglo XVIII iniciaron un periplo inédito, para avanzar en la construcción de sus propias autodesignaciones, a partir de las heterodesignaciones históricas a que fueron expuestas en la sociedad patriarcal.

En ese sentido, se han ido develando las reivindicaciones femeninas en materia política, con la posibilidad, desde el siglo XIX, de acceder al voto y la inclusión en los niveles superiores de educación.

Sin embargo, hay desafíos pendientes ya que apenas a nivel mundial existe un nivel porcentual del 20 % de participación política femenina; sin la representatividad de la colectividad de mujeres, la política pública no está cumpliendo con los objetivos trazados después de la Conferencia de Beijing, en donde se promulgó la vigencia de integrar la construcción de género transversalmente y la participación activa de la mujer en los espacios públicos.

Ahora, en la delimitación de esta investigación (respecto a develar las representaciones interculturales juveniles de las personeras estudiantiles en los lugares especificados) es necesario contrastar la realidad que experimentan estas jóvenes en cuanto a la dinámica que vivencian

junto con la comunidad educativa mientras desarrollan su liderazgo y proyectan las aspiraciones que tienen en el campo político.

En definitiva, bajo la teoría de las representaciones sociales dentro del plano intercultural se plantea este problema desde el entramado educativo, dando los aportes que posibilitan contribuir a una transformación social con el conocimiento.

## **2. Contextualización empírica**

Aun cuando la escuela realiza una distribución de conocimiento desde lo básico hasta lo más cualificado –lo que implica competición interna– por otro lado, la conciencia pública exige que todos/as puedan ejercer el derecho a la máxima educación posible. Por lo tanto, la escuela no puede actuar como igualadora y a la vez como instrumento que establezca y refuerce distinciones (González, 2013).

Por esta razón, desde lo educativo y la inclusión de género, según Olivera (2013), es hora de asumir el lugar de compromiso de investigaciones sociales relacionadas con la transformación social y cuestionar el aporte cualitativo de su implicación tanto con el saber como en el objeto de conocimiento de este mismo saber (Olivera, 2013).

Al estudiar temas tan sensibles al género como controvertidos, y muchas veces de difíciles ajustes con esta o aquella teoría específica, como investigadoras sociales consideramos importante buscar distintas(os) aliadas(os) con

los(as) cuales podamos dialogar y construir un conocimiento científico sin olvidar la propia capacidad de transformar realidades, de aprender, crecer y ser críticas con nosotras mismas (Olivera, 2013). En ese sentido, desde sus inicios el movimiento feminista reivindicó el papel de las mujeres en la sociedad, lo que significó una toma de conciencia como colectivo, que se convirtió en un movimiento social, político, cuestionador de la sociedad patriarcal, y defensor de ideologías igualitarias, de justicia social, de la necesidad de lograr la equidad de las mujeres ante la ley (Castillo & Morales, 2013).

Aunque también es cierto que después de ciertas pesquisas, se encontraron algunos estudios que enmarcan la educación y la ciudadanía sin que se incorpore la interpretación de género; por ejemplo, localizados en su mayoría en Suecia (Olson, 2009; Tholander, 2007), y que dan cuenta de la interpretación de la teoría existente en estos temas (educación y ciudadanía), así como de la importancia que reviste el hecho de que en el microespacio de la escuela pueda abrirse esta posibilidad.

Por otro lado, se indica que la democracia debe ser estudiada como un proceso interactivo. Esto implica enfocar cómo los/las estudiantes hacen la democracia en la escuela en lugar de la forma en que aparecen como seres democráticos o la forma en que experimentan la democracia estudiantil (Tholander, 2007). Así aparece una propuesta diferente de enmarcar la democracia y la educación para la ciudadanía democrática:

para aumentar el potencial de la educación en cuanto a la renovación de la democracia y la ciudadanía democrática (Olson, 2009).

A su vez, en el contexto latinoamericano, un estudio desarrollado en tres escuelas de Argentina mostró que estas presentaron diferencias significativas en el modo de gestionar la participación y relacionarse con su comunidad. En este marco, se perfilan los modos en que la escuela aporta a la construcción de ciudadanía, no solo la de sus alumnos, sino la de los otros actores involucrados que pueden encontrar en los ámbitos de interacción con esta institución, espacios para el ejercicio de la participación y la reafirmación de su autonomía (Oraisón, 2009).

En ese mismo orden, en Colombia Hurtado y Alvarado (2007) proponen la acción ciudadana desde la escuela como potenciación de autonomía, que será asumida como la posibilidad que tienen los seres humanos de crear, desde imaginarios instituyentes, nuevas formas de institucionalidad y de participación política. Formar a las y los jóvenes en la autonomía es proponer desde la institución escolar un camino para la creación de sociedades autónomas, o sea, sociedades integradas por sujetos autónomos una vez comprendieron que las leyes que rigen su sociedad están en pie si existe la voluntad de sus integrantes de mantenerlas (Hurtado & Alvarado, 2007).

En definitiva, se puede constatar que los estudios aquí descritos avanzan desde la educación y la democracia, de manera general aunque no

especifican la integración del género como un componente importante y fundamental.

### 2.1. Estudios que representan gobiernos escolares

En América Latina, las investigaciones que se aproximan a la comprensión de la interacción de los/las estudiantes en el espacio escolar, se destacan por la indagación de la ciudadanía y la participación tanto interna como externa de los muchachos. En Colombia, trasciende a la comprensión del conflicto que se genera de la participación si bien se consolidan las investigaciones desde los niveles de directivos y docentes, articulados en los estudiantes.

#### 2.1.1. Internacional

En el contexto de los noventa, en Chile hubo injerencia en la formación para la ciudadanía, que había dejado de lado la educación cívica; según un estudio (Cox, 2004), el cambio puede describirse en términos de una triple expansión de la educación cívica tradicional: expansión temática, cuantitativa y formativa.

En este sentido, es temática, porque el foco de los contenidos de conocimiento se amplía desde la institucionalidad política (nación, Estado, Gobierno, ley) hasta problemáticas actuales de la sociedad, entre ellas, equidad, derechos humanos, medioambiente; como también, ciencia y tecnología, en contextos de sociedades que deliberan sobre sus fines y sus medios. Cuantitativa, porque la presencia de la formación ciudadana es redefinida en forma sustancial: después

de estar ubicada al final de la secuencia escolar –últimos grados de la educación media–, ahora queda totalmente ampliada desde kínder hasta grado doce. Lo anterior en razón a que luego de ser parte de una asignatura especializada, sus contenidos pasan a estar distribuidos en varias asignaturas, según lo que se entiende como “transversales”; y es formativa porque plantea que el aprendizaje junto con el conocimiento se refieren a habilidades y actitudes (Cox, 2004) (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. De educación cívica a formación ciudadana**

Educación cívica	Formación ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco en institucionalidad política.</li> <li>• Ubicada en últimos cursos de la educación media.</li> <li>• Orientada a adquisición de conocimientos foco en contenidos.</li> </ul>	Doble foco: institucionalidad política y ampliación matemática a “problemas actuales de la sociedad”. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente a lo largo de la secuencia escolar.</li> <li>• Orientada a adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones (actitudes).</li> </ul>

Fuente: Adaptación a partir de datos de Cox (2004)

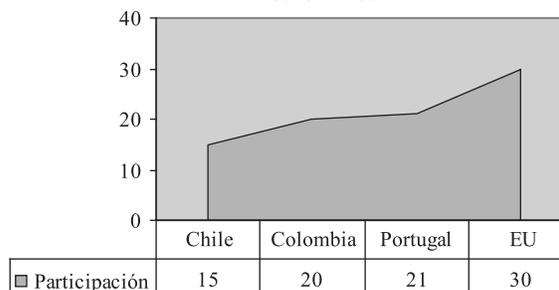
En un estudio (Torney-Purta & Amadeo, 2004), con la presencia al menos de una organización en los cuatro países analizados (Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos), se tuvo en cuenta dentro de la participación estudiantil desde la línea editorial del diario escolar y los consejos estudiantiles hasta los equipos y grupos religiosos. Se encontró que entre un 80 % y un 90 % de los adolescentes participan al menos en una organización.

En general, el estudio muestra que los/las estudiantes han adquirido los conceptos relativos a

la democracia y las instituciones políticas (Torney-Purta & Amadeo, 2004). Sin embargo, no parecen comprender del todo los aspectos más sutiles de la democracia tales como los derechos políticos, la responsabilidad de los ciudadanos y el papel de los medios de comunicación y de las instituciones económicas. Especialmente preocupante resulta que los jóvenes de 17 años de Chile y Colombia muestran menos confianza en las instituciones vinculadas al Gobierno y menos orgullo nacional que sus pares de 14 años. Esta tendencia inquieta en tanto sugiere que mientras más información se tiene, menor es la confianza. Los resultados del estudio muestran el alto grado de confianza de los adolescentes y jóvenes chilenos y colombianos en la escuela como institución, lo que refuerza su valor como agencia de transmisión de conocimientos y prácticas sobre ciudadanía y democracia. Entre tanto, sobre la participación específica de los consejos estudiantiles, el mayor porcentaje lo logran los estudiantes de Estados Unidos y Portugal, con un 30 % y 21 %, respectivamente; el registro porcentual más bajo lo tienen Chile y Colombia, con un 15 % y 20 % (ver Gráfico 1).

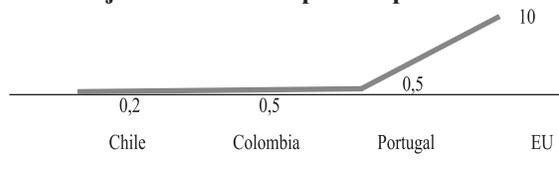
En contraste con la participación en consejos estudiantiles, el mismo estudio revela que en materia de afiliación de la organización a algún partido político Estados Unidos continúa liderando; aunque es bajo el porcentaje: 10 % a partidos políticos dentro del país. Esto indica que hay mayor probabilidad de participación cuando se toma partido desde espacios educativos, según la relación directa que existe en este caso (ver Gráfico 2).

**Gráfico 1. Participación en consejos estudiantiles en los países de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos**



Fuente: Torney-Purta y Amadeo (2004)

**Gráfico 2. Índice porcentual de organización juvenil afiliada a partido político**



Fuente: Torney-Purta y Amadeo (2004)

A modo de clausura de este punto podemos decir que si bien no se encontraron estudios específicos en el análisis del liderazgo femenino, cabe resaltar la importancia de los estudios comparados e individuales de algunos países latinoamericanos, donde se constata que el ejercicio ciudadano al interior de las instituciones, en algunos casos, es manifestado con un alto nivel de confianza en ellas. Desde el aspecto democrático esto puede facilitar la incorporación de prácticas favorables en la vida futura de los/las estudiantes.

### 2.1.2. Colombia

La responsabilidad social definida en la escuela, para contribuir al fomento de la democracia dentro de ella e irradiarla al conjunto de la sociedad, es un imperativo categórico en la

contemporaneidad. En el caso de Colombia, este proceso se está llevando a cabo a través de la participación de estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, exalumnos y comunidad en general con el recién creado gobierno escolar, que surge a partir de la Ley General de Educación, promulgada en 1994. Se señala cómo los sectores mencionados concurren a través del aprendizaje para trabajar en equipo y el empleo de los procesos de lectura y de escritura; son dos maneras concretas de llevar a cabo la construcción de una cultura democrática, pese a los obstáculos contra los que es necesario luchar en pos de la creación de democracia dentro y fuera de la escuela. Se destaca que por sus características, la escuela es un posible escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática.

Varios estudios (Cubides, 2000; & Castillo, 2003) demuestran las limitaciones existentes en el ejercicio democrático en las instituciones educativas en Colombia, aun cuando se hayan consagrado derechos en torno a la participación después de la Constituyente de 1991 y Ley 115/1994; por esta razón, todavía es necesario seguir avanzando en la movilización de voluntades al interior de la escuela a fin de que niñas y niños puedan ejercer libremente el derecho de participar tanto en la elección como en el acto mismo de poder ser elegido.

Por otra parte, también se establecen las relaciones entre ciudadanía, sociedad civil y experiencia escolar haciendo énfasis en los siguientes

temas: el conflicto como elemento democratizador de la escuela, la rutinización/ritualización, la institucionalización y la construcción ciudadana; se concluye así que existe una tensión central entre la cultura escolar y la demanda democrática de sus actores, la cual exige respuestas desde la pedagogía para que así puedan redefinir su identidad como institución social (Castillo, 2003).

El periodo previo a la elección de los representantes para los distintos órganos del gobierno escolar concentra la atención principal de las instituciones, al punto que para algunos estudiantes: *Solo le dan importancia al gobierno escolar cuando lo van a formar, pero después no se sabe más de él*. Por el contrario, lo que intentan los jóvenes es precisamente distanciarse cada vez más del establecimiento de modalidades escolarizadas de participación que, en su sentir, los apabullan. Sus deseos y afectos circulan por otras latitudes hasta encontrar formas novedosas de comunicación y de cooperación mediante las cuales experimentan su propio sentido del nosotros (Cubides, 2000).

En síntesis, la forma como los docentes, y directivos han guiado los procesos democráticos en muchas instituciones, conduce a que la democracia escolar se convierta en una palabra sin contenido. A propósito de las respuestas de los/ las estudiantes, es claro que la dificultad de hacer realidad la democratización de la escuela se debe en parte a las contradicciones que se viven en su interior.

### 3. Referentes teóricos

Dentro de los conceptos delimitados en este estudio se encuentra lo relacionado con la educación intercultural y las representaciones sociales; en ambos casos se complementan de acuerdo al interés de abstraer desde los espacios democráticos de la escuela la manera como se simbolizan y están representadas las líderes estudiantiles.

#### 3.1. Educación intercultural

Desde posiciones progresistas, la escolarización cumple un papel fundamental: buscar la igualdad de oportunidades diluyendo las discriminaciones, por razón de género, etnia, procedencia cultural, estatus económico, creencias religiosas, ideológicas o cualquier otro factor social que impida el desarrollo personal o comunitario. Desde una apuesta progresista es imprescindible la necesidad de una institución educativa para que los ciudadanos/as del futuro posean las herramientas necesarias con las cuales puedan ejercer el derecho democrático en toda su plenitud (Sánchez, 2006).

De esa manera, en los últimos años se ha asistido a un espectacular incremento de los temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades hasta ahora consideradas monoculturales. Con estas y otras expresiones equivalentes han surgido reflexiones e investigaciones por parte de profesionales de diversos campos, pero muy especialmente en las Ciencias Sociales. En el debate anglosajón, se plantea la necesidad de multiculturalizar los sistemas educativos mediante mecanismos de acciones afirmativas y discriminación positiva que permitan empoderar a

determinadas minorías étnicas, tanto autóctonas como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y emancipación. En este orden de ideas, se plantea la educación intercultural, no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino ante la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Dietz & Mateus, 2011).

La filósofa Rosa Coll (1995), en un texto denominado *Escuchar el mundo: una ética femenina*, comunica que las mujeres se integran desintegrándose, y siguiendo a Heidegger, lo traduce como la capacidad técnica de dominar las cosas que se despliegan en una agitación sin fin. Habla del agotamiento de una visión y de un deber-ser de la saturación de un paradigma. El dejar-ser no tiene de femenino ni la pasividad ni la debilidad.

El mundo de la escucha tiene que ver con la fluidez y la sutileza, con las señales en armonía, en lugar de dominio. Con la afirmación del poder al servicio de la vida, en lugar de la vida al servicio del poder, que tiene que ver con la dignidad, con el respeto, con la espera en lugar de miedo, con la astucia en lugar del sometimiento (Coll, en Hierro, 1995, p.138).

La educación del futuro requiere ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana; en la pertenencia a una era

planetaria, puesto que los seres humanos, donde quiera que estén, están embarcados en una aventura común. Entonces es preciso que se reconozca la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Se consideran así las unidades complejas de multidimensionalidad individual que, a su vez, son colectivas, como son lo biológico, psíquico, social, efectivo, racional, que en la sociedad se comportan en dimensiones históricas, sociológicas y religiosas (Morin, 2001).

Lo significativo de la educación no se construye solo sobre la base de saberes objetivos y acabados, sino que estos están cargados de valores sociales que se representan a través del currículo oculto; es un hecho ampliamente aceptado.

Por ello es necesario que desde la educación se atiendan a las modificaciones de los contenidos curriculares y a las representaciones iconográficas de los materiales escolares, que solo consideran las expectativas del profesorado en relación con los roles de género.

Es también necesario potenciar la visibilización de los/las estudiantes en el aula, en los órganos de representación del centro educativo, y la construcción equitativa de los espacios escolares. En las escuelas los rituales y normas deberían ser revisados y analizados desde lo representativo y la semántica del lenguaje, para que se puedan delimitar interacciones entre la comunidad educativa con la finura de la comprensión y de lo dialógico, a partir de los abordajes que lo femenino va delimitando en el espacio escolar y externo.

De allí que la interculturalidad parte del supuesto de que es deseable normativamente el diálogo transcultural, del cual se deben extraer formas complejas, y en ningún caso segregacionistas, de convivencia social.

Esta posición apuesta por una relación respetuosa entre culturas y se orienta a la búsqueda de nuevas síntesis culturales, habida cuenta de que el interculturalismo es manifiestamente antiesencialista.

Significativamente, la escuela es un lugar paradigmático de interacción entre individuos de diversas culturas, y supone dejar atrás currículos monoculturales en la medida en que impide la división de acuerdo a género, nivel social o étnico, pues posibilita la integración a partir de las diferencias, confirmando que lo dialógico es fundamental para comprender las determinaciones que unen y separan (Cobo, 2006).

En definitiva, esas diferencias desde el espacio escolar, ya sean por género, etnia, nivel social o cultural, pueden armonizarse desde la interculturalidad como patrimonio (García, 2009). Además, este enfoque (intercultural) debe ser un núcleo de la comprensión de esas prácticas que, a su vez, inste a la política pública a re-definirlas, para establecer una reacomodación tal que particularizando las sesgos de género, amplíe un canon con mayores desplazamientos desde el lenguaje y la interacción social en el contexto institucional.

### 3.2. Representaciones sociales

Estas representaciones buscan explicar fenómenos sociales bajo formas variadas y complejas, las cuales identifican imágenes que condensan un conjunto de significados sistemas de referencias que permiten interpretar lo que sucede definiéndose, en primer lugar, por un contenido integrado por información, imágenes, actitudes y opiniones. En ese sentido, este contenido, a su vez, se relaciona con un objeto, que se materializa mediante un trabajo a realizar, un acontecimiento o un personaje social. En segundo lugar, las representaciones sociales definen a un sujeto (individuo, familia, grupo, clase) en relación con otro sujeto.

Es así como la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía o la cultura. Por ello debemos partir de la premisa “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, en Moscovici, 1984); así de ninguna manera sería el fenómeno a investigar el duplicado de lo real, como tampoco de lo ideal ni de la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Por ello el fondo del estudio de toda representación encuentra su conexión con el mundo y las cosas.

Con este término, incorporado desde 1961 por Serge Moscovici, desde entonces se ha pasado de la elaboración de un concepto a un desarrollo de la teoría que ha permeado las Ciencias Sociales porque constituye un nuevo enfoque

que unifica e integra lo individual y colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción (Araya, 2002).

A medida que se precisan las representaciones sociales, se desarrollan los conocimientos y se cristaliza un campo de investigación en cuyo interior se delimitan las áreas específicas y se esbozan ópticas diferentes. La noción de representación ha sido abordada clásicamente por la psicología y la filosofía, pero en la sociología es donde se empezó a hablar de representación colectiva y tomó vigencia el término representación social (Reyes, 2009).

Por ello se considera que la ocupación de esta teoría tiene mucho sentido con este estudio, debido a que hay aproximaciones a los actores sociales desde lo individual y lo colectivo que permiten extraer representaciones referentes al objeto de estudio, en las dimensiones propuestas, estableciendo nociones del sentido común que nos orientaron en la consolidación de un análisis claro y articulado con la realidad social.

Moscovici (1984) estudió que las personas construyen y son construidas por la realidad social a partir de sus elaboraciones; propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento en el sentido común, enfocado desde una doble vía: desde el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1999). En este sentido, la noción de la realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría.

Destacándose así, como una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, que en el marco del conocimiento social está determinada por el contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, así como por la comunicación establecida entre ellos a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, sus códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Moscovici, 1984).

En definitiva, la noción de las representaciones sociales se sitúa en el punto donde se intercepta lo psicológico y lo social, es la manera como los sujetos sociales aprenden de los acontecimientos de la vida diaria, las características del medioambiente, las informaciones que en él circulan, las personas del entorno próximo o lejano; este es el llamado conocimiento espontáneo, que habitualmente se denomina conocimiento del sentido común, por oposición al pensamiento científico (Jodelet, en Moscovici, 1984).

#### **4. Enfoque metodológico**

Enmarcados por los núcleos teóricos definidos, a los cuales anteceden los empíricos, se procede a darle fundamentación metodológica como parte esencial del cuerpo del estudio que va decantando su desarrollo.

Por consiguiente,

saber situarse ante la realidad de hoy es una tarea imperativa, pero no solo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse

con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de consciencia (Zemelman, 1992, p.9).

En ese sentido, ocupando la investigación cualitativa, se dio un tipo de diseño: el estudio de caso, que en líneas generales puede considerarse como un instrumento eficaz para la formación de profesionales en las Ciencias Humanas y Sociales, así como en una modalidad de investigación educativa.

Algunos fundamentos del estudio de caso, soportaron la elección de ocho instituciones educativas públicas de los municipios de Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla (Colombia) y dentro de ellas, personeros/as estudiantiles (PE), directivos (D), profesores (P) y voceros estudiantiles (VE); en los primeros, tres tipos de actores/as, un total de ocho por institución, a través de entrevistas a profundidad. En los últimos actores, hay variación en el número de participantes ya que se implementó la técnica de grupo focal.

Para este artículo solo se utilizó el canon discursivo de los/las personeros/as estudiantiles a partir del análisis de contenido como técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con la finalidad de interpretarlas.

El objeto del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos de manera adecuada para su análisis y explicación posterior (Sierra, 2001). Esto permitió que al cruzar las preguntas en conjunto con los objetivos del estudio se lograran los resultados que seguidamente se muestran.

## 5. Resultados

Se detallan a continuación y hacen parte de lo que se ha denominado un núcleo representacional (NR), del que se derivan subrepresentaciones, como también una síntesis representativa (SR), y, finalmente, la incorporación de la interculturalidad (II), lo cual contribuye a develar las representaciones en la interacción del liderazgo estudiantil encontradas en el espacio escolar.

### 5.1. Representación femenina: presencias y ausencias sobre heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil

En este NR se constatan tres subrepresentaciones definidas, que corresponden respectivamente a los niveles cognitivo, actitudinal y comportamental; 1) género e identidad (cognitivo); 2) la participación femenina entre lo público y privado (actitudinal); 3) aspiración de la igualdad versus la dominación masculina (comportamental); la SR es concebida como la libertad de expresión en tanto símbolo de desarrollo. Y finalmente II, que está definida así: 1) integración genérica; 2) desarrollo público/privado; e 3) igualdad en la diferencia. A su vez, las últimas

están descritas en el siguiente ítem, confirmado con la misma voz de los/las personeros estudiantiles (PE) y con un orden lógico para una mejor comprensión. Enseguida, los resultados obtenidos por cada una de ellas.

#### 5.1.1. Género e identidad

Se presenta la abstracción obtenida de lo que los/las PE cognitivamente conceptúan sobre la dimensión de género y la identidad, así con respecto a la primera hay tres representaciones: una, enmarcada en lo binario del sexo; otra igual, pero integrando la participación; y la última definición está relacionada con la diversidad humana.

Los PE lo definen así: *género, sea este femenino o masculino; o sea, a qué género perteneces si eres hombre o mujer (PE42)*. De otro modo, se presenta la comprensión del género desde la perspectiva de la participación en la voz del PE: *Prácticamente, la palabra género para mi persona es que todos tenemos participación [(...) por sí mismos] tanto como el hombre como la mujer (PE32)*. Por último, se registra el concepto de género que expresan los personeros como construcción social. En sus palabras: *¡Género! este es como... ¿cómo diría?... es como cada tipo de cosa o persona que nos rodean, es lo que pienso, creo que es así (PE41)*.

Ahora bien, si se observa lo representativo que para los PE tiene la palabra género hay, por un lado, un concepto binario, asociado a lo biológico; por otro lado, se concibe de la misma

forma, pero visibilizando la identidad sexual que integra lo diverso del género. De esa manera, en cuanto a la concepción binaria asociada al sexo, diferencia el hombre de la mujer cuando lo expresa: *Género... pues si estamos hablando del aspecto del sexo, de la persona, pues me parece (PE11)*. En ese sentido, además de la integración de lo femenino y masculino, también se identifica el género con las diferentes orientaciones sexuales que existen, incluso, se menciona someramente la bisexualidad como una de ellas. El siguiente aparte lo confirma: *¡Género!, género puede ser de dos clases, masculino, femenino, entiendo que existen dos y hay clases: bisexualidades, pero eso entra dependiendo de los géneros, ya que sea hombre o sea mujer (PE21)*. Entretanto, el significado del género va asociado a diferencias en torno al sexo cuando definiendo hombre y mujer, los eleva a su dimensión de personas en cada caso. El asunto queda refrendando en la siguiente afirmación: *Es [(...) un poco] la forma de cómo identificar dos clases, como que nos identificamos tanto los hombres como las mujeres, o sea, somos personas (PE11)*.

De esa manera, de la interpretación discursiva de los/las PE se identifican a continuación las aportaciones; en el primer caso, aparecen las siguientes representaciones, delimitadas en concepto binario, binario-participativo y diverso. La primera, limitada biológicamente (hombre-mujer). La segunda, se desprende del anterior concepto, pero integra lo necesario de la participación de ambos en la vida pública. Y en la tercera, hay un acercamiento a la idea de género

en tanto construcción social, que incorpora la diversidad sexual como parte del vínculo social entre géneros.

En definitiva, se logra interpretar que aun lo que connota y determina la opinión de los/las PE está conectado con la relación sexo-género; es lo que históricamente se ha hecho presente en la humanidad. El concepto se empezó a decantar a partir de la década de los cincuenta del siglo XX, son acciones recientes, aunque hay que ir un poco atrás. En rigor, inicia cuando llegaron las reivindicaciones sociales de las mismas mujeres desde el siglo XVIII y hacia lo largo del XIX hasta el XXI; es aquí donde la política pública a través de la Conferencia Internacional de la Mujer realizada en Beijín, por los albores de 1995, abre paso a la inclusión del término género como construcción social.

No obstante, esas opiniones contrastan con las de PE, destacándose en la línea del tiempo consideraciones que la modernidad trae consigo un beneficio del desarrollo de la mujer. En el discurso, a excepción de una de las personeras, las demás coinciden en que la modernidad ha sido propicia para el desarrollo de la mujer una vez que se integra el género como construcción social y se orienta por los derechos fundamentales. Se superó así la época antigua y la Edad Media, donde la mujer estaba sometida a la dominación patriarcal basada en lo reproductivo que le impedía un libre pensamiento y aspiraciones de la vida pública. En general, hay una asunción de la mujer como sujeto historizado y se reconocen

los logros sociohistóricos que ha obtenido, y se manifiesta que es una época propicia para que los cambios sigan transformando a las mujeres. Lo anterior se registra de la siguiente manera: *La mujer, como es conocido por la mayoría, ha sufrido mucho; tuvo épocas terribles, épocas en donde no le valía un voto, no le valía su palabra, donde no valía su presencia, su trabajo (PE11).*

También se considera que la actual es la mejor época para la mujer, ya que en la anterior había ausencia de derechos. Lo confirma el siguiente párrafo: *Bueno, me parece que la época que mejor ha sido para la mujer es esta, porque en tiempos anteriores se le han negado como que los derechos (PE31).*

Se establece entonces una diferenciación entre un antes y un después para la mujer, en donde se está reconociendo la dominación masculina como un medio de limitación para el desarrollo en la vida de las mujeres. Queda consignado en la siguiente expresión: *Pues a mí me parece que la actual, porque antes era como que muy machista, se veía mucho el machismo y muchas esas cosas: [...] antes las mujeres no podían trabajar ni nada de eso porque solamente [...] los hombres [...] podían desempeñar cargos muy importantes (PE11).*

En otro sentido, en cuanto a la identidad de género, el análisis discursivo de los/las PE bifurca los conceptos; en los primeros, prima el referente religioso, y de dominación. Este último aunado al concepto de los personeros como im-

positores de reglas, lo cual coincide con lo que históricamente ha permeado las relaciones de género. En las segundas, prevalecen expresiones concatenadas a lo religioso, como también a lo reproductivo; el valor y el respeto a la vez que el liderazgo. En el siguiente párrafo esto se explica en las voces de los PE y luego de las PE.

De esa manera los PE conciben la representación de la identidad masculina entre lo religioso, la dominación y la igualdad, y puntualizan que es una perfecta creación. En sus propias palabras: *Bueno para mí ser hombre representa digamos que una perfecta creación de Dios, que se armó entre digamos que unos espermatozoides y que así salí yo como sexo masculino (PE22).* El contenido de su representación está soportado en la definición patriarcal, aunque es consciente que la mujer debe aportar también sus ideas. En las siguientes líneas lo manifiesta: *Mi género masculino es como el que impone las reglas, pero a pesar de todo esto, estamos en pleno siglo XXI, donde la mujer tiene que aportar también sus ideas (PE32).* Por último, la identidad de género es planteada desde la igualdad de condiciones con relación a la mujer; para ella connota respeto y valor. En palabras de la PE: *¿Qué representa para mí ser hombre? Es como algo normal, no me siento mejor que una mujer o que otra persona (PE41).*

De otro modo, para las PE se plantea la identidad de género enmarcada dentro de los límites del valor y el respeto: *Ser mujer para mí significa un sinónimo de respeto porque es signo de valor (PE42).*

Así mismo encuentra una representación de mujer en el ejercicio mismo de su liderazgo, lo cual la hace sentir agradada y agradecida con los designios divinos. Significativamente lo manifiesta en la siguiente expresión: *Pues para mí, tengo un gran liderazgo encima y para mí ser mujer es un gran, es como una gran bendición de Dios (PE21)*. Adscribe su representación de la mujer desde la perspectiva de la reproducción, aunque considera no ser fácil: *Bueno para mí ser mujer representa... ¡eeh!... una, una gran experiencia; ser mujer no es fácil, ser mujer es una dicha, ya que tenemos la posibilidad de procrear a un ser, ¡eeh! Ser mujer es algo inexplicable (PE31)*.

En ese sentido, la identidad de género, según el referente conceptual de los/las PE, se enmarca en una representación religiosa, reproductiva, de igualdad y dominación masculina. Esta última aunada al concepto específico de los personeros como impositores de reglas, lo cual coincide con la tradición histórica que ha permeado las relaciones de género; contrariamente a lo que las PE identifican de suyo como el liderazgo, respeto y valor.

En suma, a propósito de lo expresado por las PE sobre género e identidad se puede aportar que existen en ambas conceptualizaciones aspectos favorables a su desarrollo cognitivo y la representación que elaboran. Se constatan dos representaciones, moderna y tradicional, extraída del discurso de los PE y las PE, respectivamente. En ese sentido, las primeras interpretan lo diverso

dentro del género, es decir, llegan a identificar que existen diferentes orientaciones sexuales; respecto a la identidad, sobresale el valor y el respeto individual a sí misma, como también logran considerar su liderazgo como fundamental.

Se confirma lo anterior con el conocimiento que tienen en línea de tiempo sobre el avance de la mujer y la época propicia para el logro de sus derechos y autonomía, lo cual valora y acrecienta en la modernidad. Lo contrario sucede con las opiniones de los PE, que por lo general están asociadas a lo tradicional cuando manifiestan el género asociado a lo binario, en lo que, hay una conexión con su identidad referida a lo religioso, reproductivo y dominación. Aunque muy levemente, las PE manifiestan la identidad relacionándola con la igualdad, lo cual desvirtúa la mayoría de las opiniones de los PE.

#### 5.1.2. Participación femenina: entre lo público y lo privado

Bajo la tendencia actitudinal que se ha contrastado en el contenido del discurso de los/las personeras estudiantiles (PE) subyace la representatividad de que el espacio público es una alternativa de poder desarrollarse y participar libremente, es un ámbito que en conjunto destaca la libre expresión como vínculo que conecta sus aspiraciones, aunque también en el ámbito de lo privado la voz de los y las PE de otra forma lo anuncia opuestamente.

De esa manera, los PE manifiestan que el espacio público es especialmente favorable a su

desarrollo considerando la interacción que lo propicia, si bien es cierto que también definen el espacio privado así mismo favorable, por sus mayores libertades.

Los PE tienen ambos conceptos incorporados, tanto el privado como el público. En el primero destaca lo siguiente: *En el espacio privado, puesto que vuelvo a decirlo allí donde uno de pronto tiene amplia libertad, es decir, cuando uno es consciente como tal (PE22)*. En el segundo, su inclinación es mayor cuando dice: *Aunque también me adscribo bastante al espacio público, puesto que de verdad me gusta mucho, bastante, ese desarrollo que hay allí, en cuanto a la gente y todo lo demás (PE22)*. En ese mismo sentido, lo público le facilita la expresión y la receptividad. Aquí una muestra de ello: *En el espacio público, porque uno puede; no se está abierto a decir las cosas pensando que otro las escuche y porque es público (PE41)*.

Por otro lado, todas las PE entrevistadas, al igual que los PE, tienen mayor identificación con el espacio público; de ello sobresale la representación referente a la expresión. Esta se identifica en dos sentidos: de un modo, es la expresión libre que posibilita la interlocución. De otro, visibilización a través de conocimiento y la capacidad. En contraposición a lo público, lo privado es interpretado por las PE como un espacio que restringe su expresión.

De acuerdo con lo anterior, lo público como acceso a la expresión libre, contrapuesto a lo

privado. En sus palabras: *Porque en el espacio público, o sea, uno tiene como que más libertad, no sé, de uno expresarse como uno quiere; en cambio, en el privado uno tiene como que, está como que restringido en muchas cosas y como que uno no puede tener libre expresión (P11)*. Se tiene como fundamental que la mujer ocupe el espacio público y se interpreta como signo de libertad y expresión, que va a permitir desafiar los cánones establecidos confinados al espacio privado. En ese sentido también se considera la expresión como manera de visibilizarse, lo cual se define así en sus palabras: *Porque nosotras también tenemos mucho conocimiento, tenemos muchas capacidades y también, o sea, estamos para mostrar muchas cosas y podemos hacer cantidades de cosas y me parece que sí (PE11)*. Lo anterior denota que la PE toma posición en el mundo público, sosteniendo que es posible dar visibilidad a las capacidades y aflorar múltiples facetas. Que son grandes las oportunidades para demostrar que la mujer sí puede pertenecer al mundo público y no solamente al privado.

Tanto los como las PE sostienen que ha sido fundamental la participación pública de la mujer en la sociedad, delimitado el tiempo de la liberación femenina, lo cual ha sido definitivo para la mujer. De esa manera, los PE expresan: *Totalmente, demasiado importante, es decir, si no hubiese habido aquella liberación femenina, ¿cómo nos encontraríamos hoy como sociedad hasta ahora (PE22)?* Más adelante, se cuestiona sobre el valor y los efectos de lo que ha ocurrido con la participación de la mujer, para terminar

recavando su importancia: *Si la mujer también ha sido parte de los adelantos en los procesos que hay en la humanidad, si la mujer no hubiese tenido ese rol y ese papel, ¿cómo estuviésemos ahora como sociedad?, es decir, ha sido netamente importante (PE22)*. En cuanto a la pertinencia pública de la participación femenina, otro PE cree que es importante para la libre expresión ideológica y su posible contribución al progreso social: *Claro porque, así como nosotros tenemos esa participación, ellas también tienen que participar, porque expresan sus ideas, sus pensamientos, sus ideologías para el progreso de la comunidad (P32)*.

Mientras tanto, en lo público y lo privado encontramos que hay una tendencia a la publicidad, como parte fundamental de la realización de un proyecto de vida, en ambos géneros. A las PE les es atrayente su nivel de aspiración en el espacio público. Reconocen tanto los como las PE que ha sido fundamental la incorporación de la mujer en el espacio público; sin embargo, las mujeres expresan que puede darse en igualdad de condiciones, porque según veíamos más arriba, el espacio privado las restringe en su libre expresión aun cuando los PE interpretan lo privado como un espacio de amplia “libertad”. De esa manera es fundamental relieves las referencias en línea de tiempo de esos eventos, que van delineando esa incorporación, como la liberación femenina, y algunas interrogantes que llevan a pensar la visualización de la humanidad sin la existencia de las mujeres a lo cual se responden ellos mismos, que no serían iguales los niveles de desarrollo humano.

En síntesis, en lo público, la participación femenina es indispensable. Los PE la interpretan desde la interacción mientras las PE, desde la expresión. En el primer caso, los PE demuestran a través del análisis que prevalece la intención de liderazgo, ya que actitudinalmente hay mayor predisposición, por parte del género masculino. En el segundo caso, en cambio, en las PE hay una tendencia a las aspiraciones de la publicidad como libre expresión, en busca de la interlocución; es una manera de equiparse junto a los varones que facilite una mayor construcción social. Por su parte, las aspiraciones de lo público en las PE van dejando de lado esa dialéctica, que como currículum oculto se vio reflejada cuando conceptúan lo privado. Los PE lo definen como un espacio de amplia libertad; y las PE como un espacio que restringe la libre expresión. En definitiva, es lo que anhela en el espacio escolar y a nivel general la representación femenina.

### 5.1.3. Aspiración de igualdad vs. dominación masculina

En materia de relación, el análisis discursivo de los/as personeros estudiantes (PE) contrapone la consideración de igualdad a la de dominación masculina mediando distintamente lo comportamental, según la manera como la teorizan, o como la experimentan. Hay diferenciación entre los/las PE; ellas señalan que a pesar de que las interacciones humanas se dan en un nivel amistoso, de seguridad e igualdad, también salen a relucir las diferenciaciones que asignan brusquedad al género masculino en el trato. A eso aluden los personeros: que las conductas aprendidas

desde lo planteado por la sociedad y en formación familiar, vienen a replicarse institucionalmente. Por ello, aunque los PE no identifican los niveles de desigualdad y dominación masculina, tratan de justificar su comportamiento –tal cual lo decíamos anteriormente– dentro de lo social y lo familiar, como pautas que así están establecidas.

En primer lugar, los PE manifiestan que existe diversidad de pensamiento dentro de sus compañeros y compañeras, si bien tratan de llegar a acuerdos en lo posible. Así lo confirman los siguientes aportes: *Muy diversas, todos tenemos diferentes puntos de vista, todos queremos que nuestras ideas sean las mejores, pero siempre hacemos el consenso como democracia (P32). Prácticamente como somos hombres y queremos a las mujeres, siempre las valoramos y queremos que ellas nos valoren equitativamente (P32)*

Igualmente estiman que dentro de las interacciones entre compañeros y compañeras existe armonía, como también ausencia de desigualdad. En sus palabras: *Siempre son armoniosas y tranquilas (P41). No, que yo haya visto, pues no creo que haya desigualdad (P41).*

Es así que los PE establecen una relación dialéctica entre la igualdad, manifestada en la apatía que puedan sentir hombres y mujeres, a partir de lo que determina el nivel social y familiar. Lo primero: los PE manifiestan que está planteada por la sociedad a los hombres, siendo una figura para ellos: *¡Dominación masculina hacia lo*

*femenino!, bueno así lo plantea la sociedad en muchos momentos, pero no como tal, simplemente que quizá esa es la figura que se le viene dando a los hombres... (PE22).* Lo segundo, *obviamente si no tienen una formación, digamos que del punto sociofamiliar en cuanto a que la mujer y hombres somos iguales, aquí van a mostrar ciertas apatías hombres hacia las mujeres y de pronto quizás las mujeres hacia los hombres. (p.22).*

A propósito de la igualdad, seguidamente las PE coinciden que existe armonía referente a las interacciones de los/las estudiantes. Lo contrario manifiestan las PE (P11 y P31), y aunque aclaran que hay buen ambiente, señalan que siempre salen a relucir las diferencias, específicamente el comportamiento de los varones, con el uso de un lenguaje inadecuado. Pese a lo anterior, las estudiantes se mantienen dentro del respeto y la unidad. Esto se evidencia en la descripción del análisis discursivo de las PE cuando expresan que su contexto, permite sostener la unidad dentro de los y las compañeras en un ambiente seguro: *Es chévere porque nos sentimos muy bien y eso nos da seguridad (PE11).*

No obstante, en los compañeros de los PE sobresalen comportamientos grotescos, a diferencia de las estudiantes que se mantienen dentro de la línea del respeto. En esas circunstancias a aquellos los clasifican entonces como machistas, o guaches en lenguaje popular, que tiene un significado parecido dentro del argot Caribe. Así queda sentado de la siguiente manera: *Normal;*

*en mi salón somos un grupo muy unido, aunque las mujeres somos más respetuosas, en cambio los hombres como siempre, tienden a ser machistas, a ser guaches, y todas esas cosas, pero normal: la comunicación siempre es buena y todo (PE11).*

Considerando que como históricamente ha habido diferencias entre hombres y mujeres, los PE creen que también se da esta situación entre sus compañeros. Luego una expresa que mantiene comunicación con los demás estudiantes, por razones de su cargo, siempre atenta a las diversas situaciones que se presentan. A continuación lo confirma con sus propias palabras: *En muchas ocasiones se ve esto, ¡eeh! Siempre ha existido la desigualdad entre los hombres, las mujeres, entre compañeros, entonces, sí, en ocasiones se ve esto (PE31).*

En el aspecto de la dominación masculina, reafirma la existencia, pero las PE confirman que cada vez depende de la mujer, puesto que ella debe darse el lugar, y así lo manifiesta: *También pienso que en ocasiones se ve esto, pero pienso que es la mujer la que tiene que rebelarse ante esta situación y no dejarse poner el pie [encima] por los hombres (PE31).* En algunos casos, como en la institución existe mayoría de su mismo género, entonces considera que no hay dominación en las interacciones cotidianas. Pero en el caso deportivo, aunque a ella le gusta el fútbol, cree que el juego solo es para sus compañeros: *En la parte deportiva, no entiendo por qué solo puede haber un grupo de fútbol masculino, a mí*

*me gusta el fútbol, y de hecho lo juego, porque no hay aquí un grupo donde yo pueda jugar fútbol (PE11).*

En el discurso de los/las PE se denota que coexisten diferencias entre lo que conciben. Los primeros sostienen que existe “armonía”, en el sentido de la igualdad; aunque la dominación la conciben como una tendencia que plantea la sociedad, y que también puede ser reafirmada en la familia, según figura definida por los varones. Las segundas sostienen que ante la presencia de desigualdad y dominación, la mujer necesita rebelarse contra ello. Ejemplifican la diferencia que existe en lo deportivo, en cuanto al fútbol porque no se ha creado el espacio institucionalmente aun cuando hay un gusto femenino por practicarlo, pero no es posible. Allí la dominación de lo masculino está en la intencionalidad de no poder hacerlo práctico para las niñas.

En síntesis, en el nivel comportamental de las estudiantes, es representativa la desventaja de su género en el tema de igualdad; y ahí subyace la dominación. Saben que hay contraposición por parte de los varones, en las expresiones evidenciadas en la interacción, lo cual a largo plazo vendría a ser una limitante en su mayor desplazamiento dentro los aspectos participativos.

#### 5.1.4. Libertad de expresión femenina como símbolo de desarrollo

En cuanto a la representación femenina sobre la presencia y ausencia de las heterodesignaciones patriarcales en el liderazgo estudiantil y la

interrelación denotada en el cruce de los niveles cognitivos, actitudinales y comportamentales definidos, respectivamente, en las subrepresentaciones de 1) género e identidad; 2) libertad participativa entre lo público y lo privado; 3) aspiración de la igualdad versus dominación masculina emerge la síntesis representativa (SR) *libertad de expresión femenina como símbolo de desarrollo*. Pero aquí subyace una disyunción compuesta por dos dimensiones, las cuales se denominarán: una, premoderna; y, otra moderna, que viene a dar sentido, en las expresiones tanto masculinas como femeninas, en lo relativo a las representaciones que elaboran las PE, según lo que experimentan en el liderazgo estudiantil.

De esta manera se destaca una plena concordancia en el canon discursivo de los/las PE, que se define en los niveles cognitivo, actitudinal y comportamental. Ello deja claramente evidenciado que el primer nivel (premoderno), que se refiere a la forma de procesar la información en relación a su adscripción al género, en el caso de los PE, está ubicado en lo que para ellos ha estado definido históricamente, es decir, en el sentido que demarcan expresiones de dominación, réplica intergeneracional de lo público que es aplicada en el núcleo familiar y social. Se presenta entonces un rezago histórico que los ubica en la pre-modernidad, pues de lo cognitivo están pasando a lo actitudinal y comportamental dentro de la misma línea. Esto se ejemplifica cuando emiten conceptos de género delimitados en lo sexual por lo que en su comportamiento validan la dominación, pasando por lo actitudinal, y lo

simbolizan tanto en la vida pública como en su desarrollo.

Seguidamente, desde una dimensión de pensamiento moderno, las PE son quienes reconocen la desigualdad, la presencia de la dominación, como también, la opresión en la libertad de expresión en la vida privada. Emergiendo de lo anterior, hay por parte de las PE una búsqueda incansable para despojarse de esa carga comportamental que las sigue confiando en el espacio privado. Desde lo cognitivo, las PE demarcan mayor ubicación en lo moderno, lo cual tiene relación con sus aportes a la identidad, en cuanto manera de valor y respeto, como también en el reconocimiento de la diversidad sexual que, a su vez, precisa una correlación entre lo actitudinal y comportamental si hay un nivel aspiracional de la libre expresión, en la necesidad de la interlocución. En definitiva, esto es la visibilidad a través del conocimiento y la capacidad de poder demostrar una ruptura con las desigualdades que han sido asignadas a lo femenino desde los distintos espacios sociales; precisamente, lo último es todo un desafío al comportamiento de los estudiantes en general, máxime cuando se evidencia la violencia simbólica entre géneros en el espacio escolar.

### Conclusiones

Desde el enfoque intercultural del núcleo representacional se presentan cuatro puntos de encuentro así: presencia y ausencia de las heterodesignaciones patriarcales, bajo las cuales subyace la participación femenina en el espacio escolar;

son ellas: *integración genérica, desarrollo público/privado, igualdad en la diferencia*, aunado con un nivel de aspiración de las líderes estudiantiles, como es, *la libertad de expresión*.

Intrincado en el pensamiento de hombres y mujeres desde lo cognitivo hay dos dimensiones enmarcadas entre lo tradicional y moderno en los tres primeros puntos; por lo general, los hombres están ubicados en el nivel tradicional de su comprensión de la mujer y lo femenino. Por ello cuando, por ejemplo, definen el concepto de género, lo consideran de manera binaria y no como un constructo social; en cuanto a su desarrollo privado o público, los hombres sostienen que el primer espacio los hace sentir mayormente valorados y reconocidos; en contraposición, lo público les parece de mayores retos y conquistas. Así mismo el concepto de igualdad define las diferencias actitudinales y comportamentales de los estudiantes, aunque no son manifestadas por ellos; mientras las PE (personeras estudiantiles) expresan que existe presencia de dominación masculina en lo verbal e interacción entre ellos. Si bien es cierto que estos dicen que en la actualidad es fundamental la presencia femenina en el espacio público como símbolo de desarrollo, no es así definido en las interacciones entre los/las estudiantes: hay presencia de violencia simbólica.

En ese mismo sentido, las PE tienen generalmente una visión moderna cuando conceptúan sobre el género; lo asocian a lo diverso, con la aceptación de diferentes orientaciones sexuales;

como, a su vez, consideran que lo público es un espacio propicio para su desarrollo, y ven la educación como fundamental dentro de sus proyecciones a mediano y largo plazo. Son ellas mismas quienes defienden su feminidad cuando ponen al descubierto la vulneración de su ser, cuando dejan en evidencia la dominación masculina de manera verbal e interactiva de sus compañeros. De ahí surge una búsqueda de la libertad de expresión; las PE se proyectan potenciadas desde lo público con una expresión libre, soportada en los derechos.

A propósito del género como construcción social, las opiniones de las PE confluyen con las de los otros miembros de la comunidad educativa participantes del estudio, como son: los directores/as (D), profesores/as (P) y veedores/as estudiantiles (VE), en el sentido de despojar a la mujer de la carga comportamental que culturalmente la confirma atándola a la vida privada, bajo lo cual subyacen dos dimensiones. Primeramente, la autodesignación de la mujer: creer que es posible su participación. En segunda medida, la educación como vínculo para que hombres y mujeres entiendan su rol en la convivencia pacífica. Y en tercera medida, que en lo público está el desarrollo, pero que lo privado también cuenta, en el sentido del sostén familiar y lo que representa la mujer. En fin, coinciden en la construcción de género como búsqueda de equilibrio sociocultural. Por otro lado, los D y P expresan que a nivel institucional prevalece la formación en equidad de género de cara a la sociedad, especialmente la toma de consciencia en la estudiante de su rol social de participación.

Por último, lo expresado por los PE confirma que sigue estando presente, de manera transversal y a veces oculta, la dominación masculina; se analiza como un límite a la participación; como lo que históricamente ha estado asociado, para que las mujeres no puedan hacerlo con mayores libertades. En ese caso, los varones lo evidencian en el discurso cada vez que dan conceptualizaciones sobre género y lo privado. En el primer caso, demuestran su masculinidad cuando se autodefinen, y señalan que la sociedad es la que les otorga todos los condicionamientos a la autoridad, la política y el liderazgo. Sin embargo, las líderes estudiantiles contrarrestan esta actitud comportamental, con sus aspiraciones de la expresión libre, que a través del equiparamiento de los saberes y las capacidades entre géneros fundamenta la posibilidad de avanzar en el propio desarrollo, para así obviar los límites interpuestos entre la mujer y lo femenino.

### **Expresión libre como autodesignación de la mujer y lo femenino**

En este aparte se concluye que la libre expresión es un nivel de aspiración de las PE; como necesidad de interlocución permite a través del conocimiento y la capacidad de demostrarlo visibilizar la ruptura con las desigualdades que han sido asignadas a lo femenino, desde los distintos espacios sociales. Allí hay un nexo entre lo que por género se concibe como lo público/privado, como también las expresiones dominantes en las interacciones entre los/las estudiantes. Es lo que ha estado presente sociohistóricamente entre los hombres/mujeres. Esas diferenciaciones son las

que impiden que la mujer pueda tener precisiones en sus decisiones, para que sus potencialidades puedan ser más amplias desde la participación escolar.

Las aspiraciones de las PE, definidas en la expresión libre, se concatenan con las voces de miles de mujeres que a nivel mundial se han unido en torno a la reivindicación de sus derechos, iniciando por la Revolución Francesa, para darle fin a la sociedad patriarcal, y que luego se ha hecho extensiva en los siglos posteriores profundizando la búsqueda de las diferentes formas e identidades; como teoría crítica, el feminismo confluye en esos propósitos y encuentros (Amorós & De Miguel, 2007). En la actualidad, el techo de la interculturalidad cobija todos los movimientos sociales reivindicativos de las identidades bajo el marco legal del derecho enlazado en lo sociocultural y político: en definitiva, esto ha cruzado el feminismo-multiculturalismo sobre la base que identifica la verdadera situación de las mujeres (Femenías, 2007).

Congruentemente, en las dos o tres últimas décadas se han desarrollado enfoques teóricos que sugieren nuevas formas de participación de los distintos movimientos sociales, incluido el movimiento feminista, puesto que ya no solo se trata de una visión desde la lucha de clases, sino la búsqueda de reconocimiento a partir de las identidades diferenciadas (Amorós & De Miguel, 2007; Femenías, 2007; Cobo, 2006). Se asiste entonces a una revolución simbólica que según el reclamo del movimiento feminista, no

puede limitarse a una simple conversión de las consciencias y de las voluntades. Por esta razón, el fundamento de la violencia simbólica no reside en las consciencias engañadas, que bastaría iluminar, sino en unas inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen, y en la ruptura de la relación de complicidad que las víctimas de la dominación simbólica conceden a los dominadores (Bourdieu, 2010).

Precisamente ahora, cuando la condición de la mujer y lo femenino ha sido afianzada por las teóricas feministas, es posible abandonar esos tiempos del patriarcado en los cuales se consideró útil mantener a la mujer en un estado de dependencia mediante los códigos que se establecieron contra ella, y que la constituyeron en la simple servidora de unos intereses económicos, pero también de pretensiones ontológicas y morales ajenas a sí misma (De Beauvoir, 2009).

En definitiva, se abre paso la comprensión actual tanto del hombre como de la mujer y de la diversidad sexual desde el género según la representación de cada individuo en términos de una particular relación social preexistente, y que se le atribuye sobre la base de la posición conceptual de los dos sexos biológicos.

También se trata de una construcción cultural y un aparato semiótico, un sistema de representación que atribuye un significado: identidad, valor, prestigio, lugar en el sistema de parentesco, estatus en la jerarquía social (Oliva, 2007), lo que va a permitir imbricar del pensamiento

masculino la dominación y comprender que la *mujer y lo femenino* asimismo tienen dentro del mundo de vida que comparten un espacio autónomo e interactivo en todos las áreas: política, social, educativa, afectiva u otras donde está aún confinado.

### Referencias

- Amorós, C. & De Miguel, A. (2007). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates del género al multiculturalismo* (2a ed., vol. III). Madrid: Minerva.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127.
- Banchs, M. A. (1999). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. *Akadosmos*, 2(1), 59-76.
- Benhabid, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bourdieu, P. (2010). *Dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela. *Acción Pedagógica*, 12(1), 32-39.
- Castillo, J. & Morales, H. (2013). Los estudios de género a las nuevas masculinidades y/o los movimientos de padres por la custodia compartida de sus hijos e hijas. *Revista Educación y Humanismo*, 15(24), 108-121.
- Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Barcelona: Cataratas.

- Coll, R. (1995). Escuchar el mundo: una ética femenina. En Varios autores. *Diálogos sobre filosofía y género*. (pp.131-139). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Contreras, C. & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Cox, C. (2004). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington D.C.: BIC.
- Cubides, H. (2000). El gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de casos. *Nómaditas*, 13, 249-253.
- De Beauvoir, S. (2009). *El segundo sexo*. Tercera edición. Buenos Aires: De Bolsillo.
- Dietz, G. & Mateus, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Femenías, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Quilmes Editores.
- García, N. (2009). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- González, M. (2013). La convivencia de los discursos críticos y feministas en América Latina. Un análisis a través de la producción académica de Colombia, México y Costa Rica. *Revista Educación y Humanismo*, 15(24), 148-169.
- Hierro, G. (1995). *Diálogo sobre filosofía y género*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Hurtado, D. & Alvarado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 79-93.
- Jodelet, D. En S. Moscovici (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Argentina: Paidós.
- Oliva, A. (2007). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Segunda edición. Madrid: Minerva Ediciones.
- Olivera, T. (2013). Resistencias femeninas: investigaciones entre el cuerpo y el habla. *Revista Educación y Humanismo*, 15(24), 23-37.
- Olson, M. (2009). Democratic citizenship-a conditioned apprenticeship: a call for destabilization of democracy in education. *Journal of Social Science Education*, 8, 75-80.
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la escuela, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 0, 289-306.
- Reyes, M. (2009). *La imagen de los/as psicólogos/as en los medios de comunicación: re-*

- presentaciones sociales del ejercicio y la conducta ética profesional en el contexto chileno*. Tesis de maestría. Universidad de Santiago, Chile.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para la ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona, España.
- Sánchez, M. (2013). La heterosexualidad como categoría política de control: desde Simone de Beauvoir hasta Judith Butler. *Revista Educación y Humanismo*, 15(24), 173-183.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teorías y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tholander, M. (2007). Student's participation and non-participation as a situated accomplishment. *Childhood*, 14(4), 449-466.
- Torney-Purta, J. & Amadeo, J. (2004). El desempeño en material de conocimiento cívico y la comprensión de la democracia y la ciudadanía. En OEA (Ed.), *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica*, Unidad de Desarrollo Social y Educación. OEA: Washington.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Ánthropos.