



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LO FEMENINO EN LOS/LAS  
ESTUDIANTES DEL GRADO 8°C DE LA I. E. LA SALLE DE CAMPOAMOR**

**ÁNDERSON ROJAS ZAPATA**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LO FEMENINO EN LOS/LAS ESTUDIANTES DEL GRADO  
8º DE LA I. E. LA SALLE DE CAMPOAMOR**

**ÁNDERSON ROJAS ZAPATA**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Educación**

Asesores (a):

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Magister

Línea de Investigación:

Pedagogía y diversidad cultural

Grupo de Investigación:

Diverser

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco firmemente a la Universidad de Antioquia, allí incluyo a los/as profesores/as, compañeros/as que me han acompañado durante este inacabado camino de la formación profesional y personal.

El “Alma Mater” me ha hecho testimonio fiel de la idea que propone que la educación cambia la vida de las personas, y que hay un espacio plausible para los oprimidos y despojados por el sistema en el espacio de lo público.

Especialmente, quiero agradecer a mi asesora Hilda Mar Rodríguez, porque, en este camino de altibajos, siempre tuvo para mí la escucha atenta, la palabra dulce y el corazón bueno.

Además, agradecer a los amigos y amigas por las presencias y ausencias necesarias durante este proceso, y a “mi” compañera Natalia por el apoyo, el tiempo y el ánimo en los momentos difíciles.

## DEDICATORIA

Este trabajo va dirigido al núcleo fundamental de lo que considero la existencia, mi *familia*, pues fueron la inspiración que determinó la llegada, y el deseo de no irme, de mi amada Universidad de Antioquia.

A mi madre amada, pues con su nobleza y amor logró acompañarme durante el camino; a mi padre, que con la sabiduría de los años, logró amorosamente hacerme ver el mundo a través de sus ojos, a mi hermana y mi hermano, que me empujaron a ser un modelo para ella y él, y finalmente, a mi hijo, que le puso un objetivo más claro a mi vida, diciéndome al oído que mi vida ya no era solamente mía, sino también de él.

## CONTENIDO

### TABLA DE CONTENIDO

1.	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	1
2.	JUSTIFICACIÓN.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.	OBJETIVOS .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	3.1 Objetivo General .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	3.2 Objetivos Específicos.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
4.	ANTECEDENTES .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
5.	MARCO TEÓRICO.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	5.1 Representaciones Sociales .....	13
	5.2 Lo femenino .....	16
	5.3 Escuela.....	19
6.	MARCO METODOLÓGICO.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	6.1 Paradigma de investigación .....	22
	6.2 Enfoque de investigación .....	26
	6.3 Consideraciones éticas .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	6.4 Caracterización de los participantes .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
7.	Instrumentos de recolección de la información .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	7.1 El taller reflexivo.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	7.2 Entrevista.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
	7.3 Relatos.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
8.	PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	31

9.	ANÁLISIS .....	76
10.	PROPUESTA COEDUCATIVA.....	89
11.	CONCLUSIONES .....	97
12.	REFERENCIAS .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
13.	ANEXOS .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Relación entre ejes investigativos y descripción del análisis. Autoría propia.....	31
<b>Tabla 2.</b> Porcentaje de respuestas a las preguntas binarias. Autoría propia.....	33
<b>Tabla 3.</b> Porcentaje de estudiantes que respondieron las preguntas respuesta múltiple. Autoría propia.....	33
<b>Tabla 4.</b> Relación categoría análisis, con base a las preguntas y respuestas abiertas. Autoría propia.....	39
<b>Tabla 5.</b> Relación entre el rango de edad, de nacimiento y características de la encuesta familiar-social. Autoría propia.....	45
<b>Tabla 6.</b> <u>Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 25 y 40 años.....</u>	48
<b>Tabla 7.</b> <u>Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 41 y 51 años.....</u>	49
<b>Tabla 8.</b> <u>Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 56 y 70 años.....</u>	51
<b>Tabla 9.</b> <u>Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de 70 o más años.....</u>	52
<b>Tabla 10.</b> <u>Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Consolidado general.....</u>	53
<b>Tabla 11.</b> <u>Rejilla consolidada, Actividad: "El rol que asignamos a los cuerpos". Autoría propia.....</u>	61
<b>Tabla 12.</b> <u>Rejilla discriminada por igual número de participantes que responden, Actividad: "El rol que asignamos a los cuerpos". Autoría propia.....</u>	62
<b>Tabla 13.</b> <u>Registro de algunos apartados de cartas. Taller Reflexivo sobre los cuentos de La Cenicienta. Autoría propia.....</u>	68
<b>Tabla 14.</b> <u>Categorías emergentes a partir de lo escrito producto del Taller del Cuento "Las princesas también se tiran pedos". Autoría propia.....</u>	74
<b>Tabla 15.</b> <u>Relación contenidos de aprendizaje, área de lengua castellana, grado octavo. Tomado de: PEI Institución Educativa.....</u>	90
<b>Tabla 16.</b> <u>Propuesta de textos para los diferentes niveles educativos. Autoría propia.....</u>	93

## LISTA DE FIGURAS

<b>Tabla 1.</b> Relación entre ejes investigativos y descripción del análisis. Autoría propia.....	31
<b>Tabla 2.</b> Porcentaje de respuestas a las preguntas binarias. Autoría propia.....	33
<b>Tabla 3.</b> Porcentaje de estudiantes que respondieron las preguntas respuesta múltiple. Autoría propia.....	33
<b>Tabla 4.</b> Relación categoría análisis, con base a las preguntas y respuestas abiertas. Autoría propia.....	39
<b>Tabla 5.</b> Relación entre el rango de edad, de nacimiento y características de la encuesta familiar-social. Autoría propia.....	45
<b>Tabla 6.</b> Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 25 y 40 años.....	48
<b>Tabla 7.</b> Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 41 y 51 años.....	49
<b>Tabla 8.</b> Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 56 y 70 años.....	51
<b>Tabla 9.</b> Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de 70 o más años.....	52
<b>Tabla 10.</b> Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Consolidado general.....	53
<b>Tabla 11.</b> Rejilla consolidada, Actividad: "El rol que asignamos a los cuerpos". Autoría propia.....	61
<b>Tabla 12.</b> Rejilla discriminada por igual número de participantes que responden, Actividad: "El rol que asignamos a los cuerpos". Autoría propia.....	62
<b>Tabla 13.</b> Registro de algunos apartados de cartas. Taller Reflexivo sobre los cuentos de La Cenicienta. Autoría propia.....	68
<b>Tabla 14.</b> Categorías emergentes a partir de lo escrito producto del Taller del Cuento "Las princesas también se tiran pedos". Autoría propia.....	74
<b>Tabla 15.</b> Relación contenidos de aprendizaje, área de lengua castellana, grado octavo. Tomado de: PEI Institución Educativa.....	90
<b>Tabla 16.</b> Propuesta de textos para los diferentes niveles educativos. Autoría propia.....	93



## RESUMEN

EL trabajo “Representaciones Sociales de lo femenino en los/las estudiantes del grado 8º de la I. E. la Salle de Campoamor” nace de la necesidad de intervenir en los discursos y prácticas sexistas que, como docente, he observado en la comunidad académica: maestros/as, estudiantes, acudientes, directivos/as y administrativos/as.

Para lograr comprender estos asuntos, la investigación retoma los aportes de Moscovici sobre Representaciones Sociales (RS), asumiendo estas como imágenes genéricas de corte social, además se destaca la postura de Simone de Beauvoir sobre el género femenino y cómo la escuela se convierte en un escenario para la re-producción de discursos sexistas. Dada su naturaleza y sin el ánimo de generalizar, se planeó una investigación cualitativa, que bajo el enfoque IAE (Investigación Acción Educativa) busca dar cuenta de las RS que a través de tiempo han creado los/as estudiantes sobre lo femenino, generando con ello discriminaciones sexistas.

A partir de esto, plantea una propuesta coeducativa que expone un panorama alternativo -en términos del canon literario tradicional- con el objetivo de generar un camino hacia la transformación de las Representaciones Sociales sobre lo femenino que la escuela reproduce.

**Palabras claves:** Representaciones Sociales, Escuela, Género, coeducación.

## ABSTRACT

The work "Social Representations of the feminine in students of class 8C at La Salle de Campoamor School" arises from the need for intervention in the discourses and sexist practices that, as a teacher, have been observed in the academic community: teachers, students, tutors, managers and administrative staff.

In order to understand these issues, the research takes up the contributions of Moscovici on Social Representations (SR), assuming these as generic images of a social nature. In addition, Simone de Beauvoir's position stands out about the female gender and how the school becomes a scenario for the re-production of sexist discourses. Given its nature and without wishing to generalize, a qualitative research was planned, which under the Educational Action Research approach (EAR) seeks to give account for the SRs that students have created over time about the feminine, thereby generating sexist discriminations.

From the above, it is made a coeducational proposal that exposes an alternative panorama - in terms of the traditional literary canon- with the aim of generating a path towards the transformation of the Social Representations on the feminine that the school re-produces.

**Keywords:** Social Representations, School, Gender, coeducation.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El propósito que guía este proceso de investigación es describir las representaciones sociales que los/las estudiantes de grado 8<sup>o</sup>C construyen sobre lo femenino en la Institución Educativa La Salle de Campoamor<sup>1</sup>. Inicialmente, podría proponer que, la génesis de este trabajo está influenciada por mi lugar como maestro (en continua formación), pues, durante el paso por algunas instituciones privadas y públicas de la ciudad de Medellín, me he percatado de una educación (escolar para este caso) que lleva a cabo prácticas, a través de sus maestros/as, estudiantes, acudientes, directivos/as y administrativos/as, que generan discriminaciones respecto al género. Situación que no es distinta a las de esta institución en la que propongo realizar este proceso investigativo.

---

<sup>1</sup> Puede observarse un cambio de institución respecto a la versión anterior del proyecto, que obedece a un traslado administrativo que realizó la Secretaría de Educación de Medellín por necesidades del servicio educativo.

La Institución Educativa La Salle de Campoamor fue fundada por los Hermanos Cristianos de la comunidad de San Juan Bautista De La Salle, quienes pensaron una educación para los sectores populares, y se deciden a conformarla en 1963 como una entidad privada, así la sostienen hasta 1991, cuando, por situaciones de seguridad

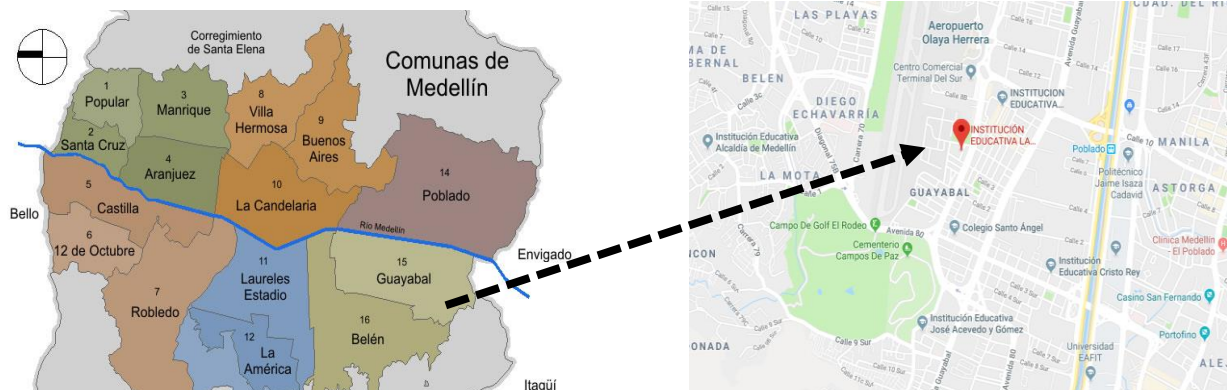


Figura 1. Comuna 15 de Medellín, Guayabal. Ubicación de la Institución Educativa. Imagen tomada de: Google maps y <https://www.gifex.com/fullsize/2011-08-15-14276/Comunas-de-Medelln-2007.html>

relacionada con la violencia en la ciudad para esa época, que detona en el asesinato del rector del momento, el Hermano Jaime Gutiérrez, deciden entregarla al Municipio de Medellín para que éste continúe con los procesos administrativos y pedagógicos, convirtiéndose en una institución de carácter oficial. Debido esa relación histórica con la cristiandad, desde los hermanos lasallistas (entre otros elementos que trataré más adelante), la institución conserva prácticas y discursos que reproducen el discurso hegemónico androcéntrico, evidenciable a partir de discursos en actos cívicos, celebraciones marianas, comunicados oficiales, entre otros. Esta institución está ubicada en la comuna 15 de la ciudad de Medellín (Antioquia- Colombia), cuenta con una población de 1.600 estudiantes aproximadamente. Los/las habitantes pertenecen a los estratos 2, 3 y 4.

Como puede observarse en la figura anterior, esta institución educativa está ubicada topográficamente de la siguiente manera, al occidente tiene la pista del aeropuerto Olaya Herrera, al oriente tiene el barrio Cristo Rey, al norte el Barrio Antioquia y, al sur linda con Guayabal. Esta particularidad de diferencias socioeconómicas de los barrios por los que está rodeada la institución se refleja en los/las estudiantes que allí

estudian, pues obedecen a la diversidad presente en el espacio que gira alrededor de ella.

Un espacio escolar, está conformado, a su vez, por múltiples espacios: aulas, pasillos, patios de recreo, restaurante escolar, cafetería, sala de profesores/as, biblioteca, salón de actos, entre otros. Lo que he logrado percibir a través de observaciones informales y espontáneas en los espacios con los que tengo contacto frecuentemente (el patio por el acompañamiento pedagógico cotidiano como parte de mis funciones como profesor; el aula, por las clases; la sala de profesores, espacio en el que se verifican diversos intercambios, y la biblioteca) es que se reflejan algunas conductas que se vuelven recurrentes en la forma cómo se relacionan las personas de la comunidad educativa y que, estas formas de relación están conformadas, parcialmente, por actitudes discriminatorias de género; por ejemplo: en las interacciones del aula hay comentarios como “*Ayúdele que ella es mujer – este con esos chismes parece una mujer* “; en el descanso, he escuchado expresiones como “*corrés como niña – tiene más fuerza una niña - dele duro, ¿o es que es un marica?*”; así mismo, en los pasillos es un asunto cotidiano observar que algún maestro/a le indica a una mujer “*siéntese como debe sentarse una mujer*”. A este tipo de discriminaciones de género se sumarían una cantidad de situaciones discriminatorias de diversa índole como el maltrato por la pertenencia a un grupo étnico, la burla frente a la homosexualidad, por los gustos musicales o, como lo he mencionado, por la condición de “ser mujer”<sup>2</sup>, solo por nombrar algunos, convirtiéndose la escuela, en un vaivén de juicios, pensamientos y acciones que recaen, por decir lo menos, en situaciones discriminatorias violentas.

Este último señalamiento de “ser mujer” es visto, quizá por mi experiencia infantil al habitar un hogar excesivamente patriarcal y hegemónico, como la problemática que le da un detonante a este proceso investigativo. Partiendo de esto, y dirigiéndome al panorama de mi ser como maestro investigador, quiero hacer una búsqueda para comprender, de forma más exhaustiva, la forma cómo se construye lo femenino en la escuela, ya que hay elementos en esa construcción que se tornan recurrentes y, cada

---

<sup>2</sup> Como cuestiona fuertemente el nombramiento Simone de Beauvoir: “¿La mujer? Es muy sencillo, afirman los aficionados a las fórmulas simples: es una matriz, un ovario; es una hembra: basta esta palabra para definirla.” (S.F p. 12)

vez más se aglutinan en la idea de una representación social<sup>3</sup>, lo que quiere decir entonces, que el interés está fijado en pensar qué se piensa de lo femenino en la escuela, y cómo esto está enmarcado en imágenes genéricas que se repiten y se establecen en las formas de pensar de quienes conforman este espacio, generando situaciones discriminatorias y violentas.

En la práctica que he llevado a cabo como docente escolar desde el año 2010 hasta la fecha, aparecen una serie de cuestionamientos con relación a dicha forma de estereotipar lo femenino en la escuela: ¿cómo se concibe lo femenino en la escuela desde diversos planos interpretativos, y porqué es allí donde convergen (de manera frecuente) esta serie de representaciones sociales? con relación a ello, ¿Acaso le corresponde a la escuela atender tales problemas? ¿Es necesario un trabajo en el campo de comprensión de lo femenino en la escuela? ¿A qué lógica obedece que a uno de los sexos se le adjudiquen características como la intuición, pasividad o dependencia y al otro se le considere como racional, activo y autónomo? por ejemplo.

Una discusión al respecto es el trabajo de un grupo de investigadores españoles con su texto

*Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de la educación,* en donde se señala que,

En términos generales, los rasgos que caracterizan al varón son: la aptitud para las ciencias, la capacidad de organización, la objetividad, la lucidez, la creatividad, la tenacidad... Se les supone cualidades como la seguridad en sí mismos y la autonomía, al tiempo que defectos como la agresividad. A la mujer, sin embargo, se le atribuye la pasividad, la dependencia, la afectividad, la sumisión, la intuición, el deseo de agradar. Es decir, en ella se subraya la importancia de lo afectivo por encima de lo intelectual y de los intereses de otros (padre, compañero, hijo/as) sobre los suyos propios a la hora de tomar decisiones vitales. En el ámbito educativo, también existen investigaciones en torno a la influencia de los estereotipos sexistas. Podemos citar al respecto el trabajo de

---

<sup>3</sup>Arquetipos de razonamiento común o pre-concepciones, establecidas durante un largo período de tiempo, esto es, tributarias de historias retóricas y creencias sociales que poseen el status de imágenes genéricas. (Citado por Castorina y Barreiro, 2006, pág. 19).

Pinto (1996), la cual realizó un estudio con profesorado de enseñanza primaria y secundaria de Portugal, al que se solicitaba, en primer lugar, una caracterización del «buen alumno» y posteriormente, que asociara esas categorías a los buenos alumnos y a las buenas alumnas (Padilla, Sánchez, Martín & Moreno, 1999, p. 130).

No considero una coincidencia que haya una relación de unanimidad en los criterios mencionados anteriormente frente a las concepciones sobre “las hembras” y “los machos” a través de los distintos lugares y personas que conforman el universo escolar. En esas mismas observaciones informales que he mencionado anteriormente, por ejemplo, he encontrado que cuando los/las maestros/as necesitamos llevar libros o elementos pesados de la sala de profesores al salón, normalmente recurrimos a los “machos” para que los carguen, mientras que si necesitamos ayuda con labores del aseo llamamos a las “hembras”; así mismo, las tareas de decoración están a cargo de ellas y los trabajos de astucia o desempeño mental a cargo de ellos; la forma de sentarse se les corrige a ellas pero en ellos esa misma forma estaría bien; las “malas palabras” se ven muy feas en ellas, pero normales en ellos; los juegos bruscos no son para ellas sino para ellos, ellas “son pasivas e intuitivas, ellos activos y racionales”, en esta medida, una cantidad considerable de hechos que se direccionan a seguir consolidando las nociones del sistema sexo/género. Es decir, tratar (aún más) de fortalecer la idea bajo la cual una hembra está pensada necesariamente en unas formas preestablecidas hacia lo femenino, como lo manifiestan Carlos García y Darío Muñoz en su texto *Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura)*:

Los imaginarios se producen y se naturalizan a través de las conversaciones espontáneas y cotidianas mediante las cuales las personas definen qué es y qué debe ser un hombre y una mujer, así como los comportamientos que uno y otra deben seguir para adaptarse a los mandatos de género tradicionales (2009, p. 139).

Para hacerme a una idea de las representaciones sociales que los/las estudiantes tienen de lo femenino, me he tomado la tarea de hacer una entrevista<sup>4</sup> abierta, con algunas preguntas libres y espontáneas en los grupos a los que les doy clase,

---

<sup>4</sup> La entrevista se le realizó a 3 grupos de grado 8º (1, 2 y 3), fue individual y realizada en la clase de Lengua Castellana. Ésta presentaba las opciones de responder a todas las preguntas, o escoger alguna en particular.

pidiendo de manera voluntaria alguna respuesta para los interrogantes sobre ¿Qué es ser mujer?/ ¿Crees que ser mujer es una situación distinta a ser hombre? ¿Te has sentido en desventaja por ser mujer? ¿Crees que hay cosas solo para mujeres y cosas solo para hombres?

Como resultado de este ejercicio, quiero indicar algunas de las respuestas (R-) que me dieron los/las estudiantes.

- “¿Se ha sentido en desventaja por ser mujer?

R-

- “Si, ser mujer puede ser algo negativo porque estamos en un mundo donde hay mucho machismo, según los hombres las mujeres solo se pueden encargar de la casa y los hijos, y ellos del “trabajo duro”, cuando hay mujeres que llevan toda la obligación y responsabilidad (sic)

Otro/a estudiante escogió la pregunta “¿Cree que hay cosas solo para mujeres y cosas solo para hombres?”, ante lo cual responde:

- “Si, porque hay cosas muy rudas que las mujeres no aguantan hay cosas para las que los hombres no servimos porque somos bruscos y no tenemos un buen sentido para decorar, por ejemplo, cosas femeninas como pintar uñas, decorar fiestas, cartas y una cantidad de cosas que no podemos hacer; igual que las mujeres no pueden hacer lo de un hombre como jugar fútbol, basquetbol, y juegos bruscos y más ágiles en cosas” (sic).

Así se expresaron otras/os estudiantes:

- “¿Se ha sentido en desventaja por ser mujer?
- “Muchas veces nos hemos sentido de menos, por la forma en que nos tratan, en esa manera que dicen que somos el sexo débil, muchas veces nos hemos sentido ofendidas porque dicen que no somos capaces de hacer algo que los hombres harían con “facilidad” aunque no lo crean mujeres como yo hemos tenido que soportar muchas humillaciones por parte de los hombres, pero lo que no saben, es que nosotras hemos soportado muchos dolores como el parto, un dolor que un hombre nunca entendería, es que ser mujer no es fácil, hemos tenido que aguantar muchas cosas y a pesar de eso seguimos luchando por nuestros derechos (sic)”.

Esto de sentirse en desventaja por ser mujer, pensar que hay unas situaciones solo



para hombres y otras para mujeres, sentir mal trato por parte de los hombres, son situaciones se presentan en el contexto escolar de forma continua, por eso, sus comprensiones obedecen a asuntos de carácter social, razón por la cual al interior de la escuela debe hacerse una reflexión seria. Todo esto a razón de una escuela que ha construido y/o reproducido juicios, pensamientos y acciones frente a lo femenino que persisten y se solidifican con el tiempo, por lo que no es injusto afirmar que la escuela ha tenido un sometimiento a distintas esferas (políticas, religiosas, económicas), es decir, que ha estado direccionada (a la vez que ella misma direcciona) desde faros diversos a través del tiempo, cada cual con sus intencionalidades y formas de comprensión. Así lo podemos observar en la investigación realizada por Diana Crucelly González Rey, donde se cruzan diversos ámbitos configuradores de la educación escolar en términos de lo femenino:

El debate acerca de la razón en las mujeres conllevó largas discusiones en donde se llegó a afirmar que las féminas no tenían una razón igual a la de los hombres; la razón de las mujeres en este período se determinó bajo las funciones sexuales y reproductivas de los géneros, y desde el discurso se afirmaba que “el útero”, órgano femenino por excelencia, dominaba y determinaba a la mujer, definiéndola por su sexo y no por su razón, como en el hombre (...) En este período la enseñanza a las mujeres, así hubiese sido de tipo religioso y conventual, resultó ser toda una novedad y hasta una “transgresión”, en donde María Petronila abre por primera vez la posibilidad de que las mujeres educadas en el Convento de la Enseñanza vivieran de su trabajo (...) También es importante revelar los contenidos de la educación impartida hacia las alumnas, donde se resaltan las obras realizadas por las maestras para la formación, las cuales eran reconocidas a nivel nacional, y las ideas sobre lo que la formación femenina implicaría para la construcción de mujeres y, en general, en lo que se consideraba un beneficio para el denominado -bello sexo-” (2015, p. 247).

Esta posición contextual de la escuela, va a ser una situación que la problematizará desde sus inicios hasta la modernidad, ya que tiene a través de su historia unas prácticas homogenizantes, de jerarquización social y de exclusión de lo femenino que

la llevan a la posición de no aceptar y respetar lo diferente, con las relaciones y tensiones que ello genera. Todo ello, es posible sintetizarlo desde el trabajo que realiza Carlos Iván García en su producción titulada “Diversidad sexual en la escuela”, allí plantea una escuela en tensión contante, al afirmar de esta que:

[...] desde una perspectiva estructural-funcionalista, la escuela se asumió como un ámbito creador de la igualdad de oportunidades, como potenciadora neutral del progreso individual y la equidad social.

No obstante, a partir de una lectura marxista de la sociedad, como de la sociología crítica de la educación, ya desde los años 50, la escuela empezó a verse de modo justamente contrario: como reproductora del *statu quo*, del orden establecido, casi como ámbito de garantía de la conservación de las desigualdades y no sólo por razones de clase social, sino de etnia, generación, género, creencia religiosa, procedencia cultural, entre otras variables (2007, p. 1).

Esto podría darnos a entender por qué las segregaciones y violencias que vive la escuela hoy, tienen raíces en la configuración histórica de sí misma. Pero, ¿qué se puede deducir de esta situación?, que la escuela aún no ha podido dejar atrás esa posición histórica que mencioné anteriormente, y eso la lleva a seguir presupuestos no contruidos solamente desde su interioridad, sino que, además de los que ella (re)-produce, le sobrevienen “otros” impuestos desde diversas latitudes. Y es que este no es un problema menor, pues lo que uno puede avizorar en estos asuntos sociales que desembocan y reproducen en (y por) la escuela, es que a veces no hay una conciencia plena o un conocimiento conceptual de la situación por parte de quienes moran diariamente en este espacio, es decir, la escuela no logra ver que sobre las ideas, acciones y discursos sobre lo femenino hay una serie de conceptualizaciones contruidas históricamente, que le son heredadas, y que ella a su vez crea y multiplica, pero de las cuales no ha hecho un proceso de reflexión y/o construcción muy claro.

Partiendo de las reflexiones y lecturas que uno puede hacer de lo dicho, se hace más clara y puntual la preocupación por el abordaje del tema de las representaciones sociales de lo femenino en la escuela para este proceso de investigación, la labor de la escuela también debe apuntar a esas situaciones sociales y culturales que inquietan y

conmueven a los integrantes de la comunidad educativa, generando una actitud más intercultural desde este contexto.

Bajo esta perspectiva, este proceso investigativo tiene una mirada que pretende acercarse a estas representaciones sociales de lo femenino, más exactamente frente a la construcción y reproducción de esta categoría en la escuela. En ese sentido, se enmarcaría este trabajo en la posibilidad de abrir un debate que a través del tiempo no ha tenido las mismas oportunidades, es decir, bajo una mirada histórica amplia, pues pensar un estudio de género en el siglo IV (a modo de ejemplo) no tiene el mismo sentido de oportunidad que en la actualidad, por lo que este proyecto se dirige a elaborar y poner en el plano de lo sistemático situaciones problemáticas frente a las representaciones sociales de lo femenino que se viven en el ámbito escolar con una regularidad impactante, en otras palabras, el sexismo impartido en múltiples formas en (y por) la escuela no ha permitido (en una visión general, con claras y notables excepciones) que afloren otras posibilidades pedagógicas, ya que, cuando hay una posibilidad que plantea un trabajo sobre el género, se toma de forma peyorativa y *contra natura*. No obstante, acojo como horizonte para el trabajo a realizarse la propuesta de Lya Yaneth Fuentes en su texto *Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas*:

El aprendizaje de la diferencia en sus múltiples manifestaciones debe asumirse de manera directa tanto en los contenidos curriculares de todas las áreas del saber, como en el currículo oculto que atraviesa las prácticas escolares, las relaciones cotidianas que se dan dentro del aula y la comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa (2006, p. 31).

En un camino por la igualdad, por el tratamiento de lo diverso y, específicamente, lo relacionado con la construcción de lo femenino en la escuela, se plantea una necesidad de aceptar el diálogo y respeto por lo diferente como tarea esencial para el avance de la escuela, con el objetivo de dirigirnos a la formación de una mejor sociedad.

Lo anterior solo es posible en la medida en que los pensamientos, acciones y discursos que se den en la escuela estén directamente relacionados con, por lo menos,

abrir un camino posible hacia la re-construcción de una nueva realidad y la transformación o re-significación de la existente, donde lo femenino tenga un lugar de respeto y aceptación que por lo menos esté en términos de la igualdad, alejando prácticas sexistas que reivindicquen las nociones hegemónicas del patriarcado, como ha sido durante mucho tiempo en (y por) la escuela.

Lo que busco con este trabajo investigativo es identificar porqué (si) al volverse reiterativa esta construcción de lo femenino en la escuela se convierte en una representación social de los estudiantes de la I. E. La Salle de Campoamor, y qué lugar desempeña la escuela misma en esta situación. Esto me lleva a preguntar:

**¿Cuáles son las representaciones sociales que se construyen en la Institución Educativa La Salle de Campoamor sobre lo femenino?**

## **1.2. Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo General

Comprender las representaciones sociales que poseen los/las estudiantes del grado 8 de la Institución Educativa La Salle de Campoamor, sobre lo femenino para generar una propuesta coeducativa.

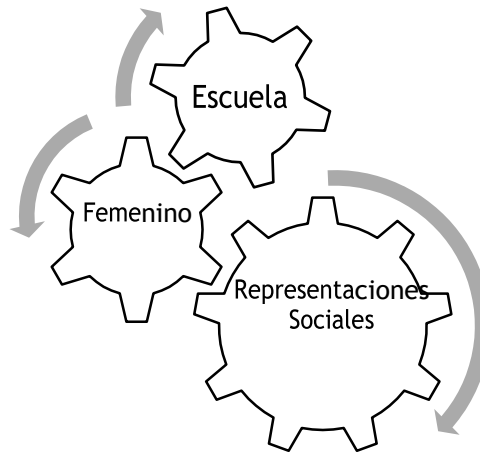
### 1.2.3 Objetivos Específicos

- Reconocer las representaciones sociales que construyen los/las estudiantes del grado 8°C de la I.E La Salle de Campoamor sobre lo femenino.
- Analizar las prácticas sexistas que llevan a cabo los/las estudiantes del grado 8°C en la I. E. La Salle de Campoamor.
- Diseñar estrategias pedagógicas coeducativas hacia el camino de la transformación de las representaciones sociales de lo femenino en los/las estudiantes del grado 8°C de la I.E La Salle de Campoamor.



## 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Los conceptos fundamentales que erigen este trabajo son:



*Figura 2.* Conceptos articuladores del marco teórico. Autoría propia.

Las investigaciones en torno a los aspectos humanísticos han venido tomando una fuerza muy importante en el desarrollo de la ciencia de los últimos 40 o 50 años, esto en razón de la apertura de nuevos paradigmas que permiten direccionar las propuestas académicas a otros horizontes, a tener una mirada distinta sobre los fenómenos, comprenderlos desde otras alternativas teóricas que en otro tiempo se consideraban risibles o, incluso, catalogadas como no ciencia. Este tipo de investigación tendría muchas dificultades en otro tiempo, pero esos nuevos paradigmas y formas epistémicas de entender el mundo le dan un lugar de pertinencia. Los anclajes bajo los cuales está cimentado este ejercicio investigativo obedecen a tres conceptualizaciones teóricas, que son: Representaciones Sociales (RS), lo femenino (en términos de género) y escuela, y tiene como intención hacer un filtro que permita a partir de éstos establecer una mirada, análisis e interpretación de un fenómeno social y cultural.

## 2.1 Representaciones Sociales

De lo dicho anteriormente, cabe señalar el proceso que ha sobrellevado el concepto de RS en términos de su llegada al campo de las investigaciones sociales. Este concepto está inmiscuido en las ciencias humanas, inicialmente en la sociología y la antropología, todo con miras a la asimilación, identificación y comprensión de aspectos relacionados con la conciencia y los imaginarios sociales que las sociedades e individuos (en sus relaciones) plasmaban en la realidad. Este hecho ocasionó que las representaciones sociales tuvieran un primer momento en la sociología alrededor de los años 60 de nuestro siglo, pero, posteriormente y como consecuencia de la hibridación o conexión de las distintas ramas de las ciencias humanas, vinieron a recaer en la psicología social propuesta por Serge Moscovici, que a su vez fue aclarando panoramas en otras ciencias humanas como la educación, que es el punto central que me interesa observar y delimitar en este proyecto. Y es que las representaciones sociales pudieron tener un lugar en la educación a raíz de sus nuevas caracterizaciones y maneras de llegar, observar y analizar un determinado fenómeno (escolar en este caso), puesto que éstas están pensadas bajo la posibilidad de acercarse desde y hacia lo subjetivo como posibilidad de construcción de conocimiento social, además, dicha subjetividad estaba tanto en el fenómeno investigado como en quien investiga, lo que necesariamente requería unas nuevas formas de dirigir la investigación, en esencia, requería de un cambio en el paradigma positivista que se dirigía a la objetividad como condición *sine qua non*.

Esa condición de la teorización de las representaciones sociales fue abriéndose a otros panoramas con el surgimiento de nuevos paradigmas que cohonestaban con cuestiones del orden de lo diverso e intercultural, ya que la sociedad misma y sus formas de construir la realidad dieron a entender que existían distintas formas de conocimiento, estimuladas por situaciones de origen heterogéneo, que a la vez, exigían diversas formas de comunicarlas; crear nuevas formas de nombrar lo que por tanto tiempo había sido omitido, eliminado o borrado requirió de nuevos *logos* en el ser social, lo que generó repensar categorías, conceptos e ideas hasta el momento

inquebrantables.

Ahora es cuando se hace necesario especificar lo que explícitamente Moscovici propone frente a lo que son las representaciones sociales (RS), identificar desde dónde y cómo las recojo para direccionar este proceso, él propone que son:

Arquetipos de razonamiento común o pre-concepciones, establecidas durante un largo período de tiempo, esto es, tributarias de historias retóricas y creencias sociales que poseen el status de imágenes genéricas. (...) Se trata de ideas fuerza o arquetipos enraizados en la historia colectiva de un grupo, que permiten la reiteración de los contenidos socialmente construidos” (Citado por Castorina & Barreiro, 2006, p. 19).

En efecto, las RS son un conocimiento cultural que permite el filtro de apreciación de lo que en determinado momento se entiende por “la realidad”, es decir, cada ser humano interpreta su mundo (realidad) a partir de las RS que particular y comunitariamente ha construido, que no necesariamente son exactas a sus coetáneos/as, pero que, a su vez, no son muy distintas; esa construcción de las RS obedece a asuntos de corte afectivo y cognitivo, dándole a las RS unas cargas de corte subjetivo y objetivo al mismo tiempo. Aunque podría plantearse, de acuerdo con las ideas de la psicología social Moscoviciana, que las valoraciones y/o apreciaciones del sentido común que las personas de una sociedad le atribuyen a determinado objeto o situación son las que permiten avizorar el tipo de relación y de información que una persona o sujeto tiene frente a un objeto, otorgándole una carga a la afectividad que allí pudiera llegar a dar, con lo que la relación entre sujeto-objeto no es tan arbitraria y taxonómica como se piensa.

Adicionalmente, es importante recoger el aporte sobre lo que son las RS desde Sandra Araya Umaña (2002), en su texto “*Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*”, en donde señala que,

Son fenómenos ligados con una manera especial de adquirir y comunicar conocimientos, una manera que crea la realidad y el sentido común. Enfatizar



esta diferencia fue mi propósito al sustituir el “colectiva” de Durkheim por “social”... Las representaciones colectivas han cedido el lugar a las representaciones sociales. Vemos fácilmente porqué. De un lado hacía falta tomar en cuenta una diversidad de origen, tanto en los individuos como en los grupos. Del otro lado, era necesario desplazar el acento hacia la comunicación que permite converger sentimientos e individuos, de suerte que algo individual puede devenir social, o viceversa. Al reconocer que las representaciones son al mismo tiempo generadas y adquiridas, le quitamos ese lado preestablecido, estático que ellas tenían en la visión clásica. Lo que cuenta no son los substratos sino las interacciones. De allí la observación enteramente exacta acerca de que lo que permite calificar de sociales las representaciones, es menos sus soportes individuales o grupales que el hecho de que ellas sean elaboradas en el curso del proceso de intercambios y de interacciones (p. 22).

Las RS actúan en el ser humano como sus sentidos actúan con los órganos sensoriales, son el medio a través del cual se percibe, actúa y comunica con el mundo exterior. Éstas poseen una condición particular, y es que no se tiene una conciencia clara sobre ellas, o mejor, el ser social actúa *a través* de ellas pero no racionaliza ese hecho, por ejemplo, un hombre que violenta a su esposa no está pensando en que el hecho que él la golpee obedece a una RS social enmarcada en la construcción histórica del machismo, su actuación está atravesada por una RS pero él no es consciente de ello, eso no quiere decir que no sea posible obtener o llegar a esa conciencia, sólo es un trabajo pendiente del ser social, atender a la reflexión crítica de las RS que lo habitan y le permiten una determinada interacción con su entorno, no obstante, llegar a esa reflexión no tendría la implicación de una “didáctica de las RS”, pues no es posible que alguien le enseñe a otro/a sus RS, no se edifican en la instrucción mecánica, sino que son una construcción a través del tiempo y las vivencias de cada cual lo que permite su configuración. Bajo este marco de ideas, es más evidente que la modificación, reconfiguración o la dejación de una RS no es un fenómeno individual del sujeto, pues ésta hace parte de todo un entramado ideológico social que está instaurado en el imaginario colectivo de determinado grupo social, atravesado por el

lenguaje y diversos procesos subjetivos anclados en el inconsciente.

De aquí se desprende la idea planteada por Artese (2010) sobre RS donde afirma que son:

El producto de los actos del pensamiento o la mente de los miembros de una comunidad lingüística: como las distintas expresiones, opiniones y conceptos que, siendo parte de un entramado de relaciones comunicativas, reproducen simbólicamente una cosa, evento, acción o situación que han percibido y socializado de una manera determinada (p. 15).

Finalmente, quisiera traer a colación los aportes de la investigación de Maricela Pérez (2003) titulada “*A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*”, pues en ella se recogen algunos elementos importantes frente a las RS, al plantear que éstas designan el sentido común, es decir, un conocimiento socialmente elaborado y compartido a través del mundo escolar, el social sus diversas interacciones, que generan una realidad particular. (p. 9).

Es por esto que estas RS juegan un papel importante en el andamiaje de este proceso investigativo, pues son a partir de algunas de ellas que es posible plantear un rastreo de lo femenino en el ámbito escolar. De ahí que esté directamente implicado en la conceptualización que este concepto de lo femenino obtiene en los análisis e interpretaciones que se proponen.

## **2.2 Lo femenino**

“Así, pues, todo ser humano hembra no es necesariamente una mujer; tiene que participar de esa realidad misteriosa y amenazada que es la feminidad” (Beauvoir, 2014, p. 15).

Entender lo femenino desde una conceptualización como lo es el género es una situación importante para el trabajo, debido a que son populares las ideas sobre lo femenino como un sinónimo de “mujer”, o a veces se entrecruzan conceptualizaciones

biologistas que contemplan una idea hegemónica que, desde lógicas del poder, definen lo femenino desde el sexo, negando toda posibilidad de construcción sociocultural de lo femenino. En este orden de ideas, es necesario poner en este escenario qué y cómo comprendo el concepto de lo femenino a partir del género, que, a su vez, es comprendido, entre otras, desde la propuesta que hace Teresa de Laurentis (1989) en su texto “La tecnología del género”. Allí ella plantea que:

El género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino *el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales(...)* Así, el género representa no a un individuo sino a una relación, y a una relación social; en otras palabras, representa a un individuo en una clase (...) el género no es el sexo, un estado natural, sino la representación de cada individuo en términos de una relación social particular que pre-existe al individuo y es predicada en la oposición conceptual y rígida (estructural) de dos sexos biológicos (p. 11).

Bajo la misma tónica, se establece como un eje estructurador la propuesta que sobre el género hace Joan W. Scott en su texto “*El género, una categoría útil para el análisis histórico*”, pues está presente allí la idea de pensarlo como una *categoría analítica*, con el fin de optar por su carácter social antes que biológico, y alejarlo de establecimientos netamente sexistas, podría entonces establecerse puntualmente lo que la autora propone como género:

[...] como una forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos (...) Género pasa a ser una forma de denotar las “construcciones culturales”, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (En: Lamas, M.,1996 p. 7).

Acorde con las posturas anteriores, puede entenderse que epistémicamente la(s) sociedad(es) es (son) una conexión de ideas, conceptos, teorizaciones, valoraciones y

construcciones sociales que están marcadas históricamente por el discurso hegemónico patriarcal y que, en la medida que se comprenda eso en sus verdaderas dimensiones, se podrá ejercer un proceso de transformación verdadero y eficaz, con el ánimo de hacer un intento de equiparar tanto el fondo como la forma de relacionarnos en sociedad, como humanos. Así podemos corroborarlo en las ideas de Isabel Torres (2011) cuando propone que las discriminaciones en contra de las mujeres se dan por el hecho mismo de serlo, sin justificación alguna, cuando debe ser claro que no hay una “naturalidad” en ello, y que dichas discriminaciones devienen de un corte más sociocultura que natural, atravesadas más por relaciones de poder que por una lógica de respeto por la otredad. (p. 43).

No podría entonces, dejar de lado el aporte fundamental en la concepción que sobre la conceptualización de “la mujer” hizo a finales de la primera mitad del siglo XX la escritora Simone de Beauvoir en su texto “El segundo sexo”, pues allí pone y expone un trabajo a partir de esa idea de la mujer como un “segundo” sexo, pensada como eso Otro inesencial impuesto por el hombre, lógicamente con intereses políticos, económicos y sociales. Ella hace un recorrido por los asuntos biológicos, psicoanalíticos, históricos y mitológicos que han posibilitado el “lugar” que la sociedad le ha confeccionado a la mujer, para, de forma transgresora, llegar a plantear que ser mujer no obedece a tal o cual categoría, regla o canon, sino que es una construcción social que, lastimosamente ha estado dirigida por los hombres: “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana” (Beauvoir, 1999, p. 207).

Lo que impacta de este trabajo es que establece criterios como la maternidad, el matrimonio, el trabajo y la sexualidad para cuestionar el (primer) lugar que el varón ha reclamado como propio, sin una justificación contundente, dejando claro que el mundo le ha pertenecido a los varones sin explicación justa: “Se comprende, pues, que el hombre haya tenido la voluntad de dominar a la mujer; pero ¿qué privilegio le ha permitido realizar esa voluntad?” (Beauvoir, 1999, p. 63).

La fuerza que irradia la idea anterior está ligada a la idea del género como construcción social y relacional, en tanto no se impone una lógica en la cual ser “hembra” tiene una correspondencia directa con ser mujer, al igual que ser “macho” con la de ser hombre, y las relaciones de poder que se han configurado desde un sexo sobre el otro pertenecen a un asunto de hegemonía histórica implementada por el discurso patriarcal y falocéntrico.

Finalmente, se logra conceptualizar lo femenino como un prisma compuesto por luminarias de diversos colores y/o componentes, allí entran en tensión la escuela, los medios, la familia, las relaciones sociales, las lógicas del poder dominante, los discursos socio-históricamente construidos, etc., entendiendo que lo femenino no representa a individuos sino a las formas de relación entre ellos, es decir, al individuo, pero en una sociedad que está en una permanente comunicación de ideas, conceptos y estructuras mentales. En otras palabras, no se entiende lo femenino bajo la concepción del sexo, desde la perspectiva biológica, sino como la construcción social que produce una serie de impactos en los cuerpos humanos, en las formas de comportamiento adoptadas a partir de una u otra construcción de género y en las formas de interacción que los seres humanos establecen entre sí en una cultura y un momento determinado de la historia.

### **2.3 Escuela**

Teniendo presente las dos conceptualizaciones anteriores, las Representaciones Sociales y lo referente a lo femenino, queda entonces la tarea de identificar en qué “espacio” se va a hibridar y con qué intenciones, por lo que es necesario dilucidar qué entiendo por la escuela, desde dónde y qué factores influyen en esa visión. En primer lugar, la escuela no es solo una sumatoria de espacios, libros, profesores, cuadernos, tiza, estudiantes y sillas, sino que es escenario donde confluyen una sumatoria de cosmovisiones y conceptualizaciones de índole muy diversa, que en un inicio tuvo una

dirección pedagógica unilineal, es decir, se dirigía la educación escolar desde un punto A (ignorancia o ausencia de saberes) hacia un punto B (conocimiento), con el objetivo de generar una idea del progreso, así lo propone Sandra Guido Guevara (2015):

La escuela es una institución reciente y, como pública, gratuita y obligatoria, se instituyó a principios del siglo XX. Particularmente, Colombia se escolarizó en el siglo XIX a manera de Occidente moderno y, según Álvarez (1995), el pensamiento se ordenó mayoritariamente de acuerdo con la lógica del progreso y la evolución. Las prácticas educativas se centraron en la instrucción en el sentido de civilizar. La escuela fue creada como estrategia de la modernidad; utilizando como metáfora del progreso, con el ideal de ser una institución que integraba a un proyecto nacional al conjunto de sujetos (p. 192).

Coligiendo esta idea del proyecto nacional de la cita anterior, se hace un menester referirse al trabajo de Magnolia Aristizábal (2005), pues ella trabaja bajo la noción de una sociedad que ha dirigido la educación escolar de los géneros como un proyecto nacional, es decir, propone el análisis de una institución escolar que se encargaba de legitimar el sexismo como práctica cultural, con el ánimo de poner en un plano más elevado las nociones violentas del patriarcado imperante, esto queda claro en esta parte de su trabajo *“Cuerpo, ciudadanía, subjetividad, la relación de tres conceptos en la educación de las mujeres del siglo XIX”*:

La caracterización de las materias de enseñanza que se impartían a las mujeres que tuvieron acceso a las instituciones públicas y privadas, ubicadas en las tareas de la vida doméstica exclusivamente, difiere de las recibidas por los varones. En este aspecto, la segregación específica por sexo estaba en relación directa con la muy diferente idea que se tenía de lo que debía ser una mujer y un varón en la época. En líneas generales, él era un ciudadano con plenos derechos y ella no (p. 122).

No obstante, esa escuela ha ido perdiendo un lugar trascendental en la historia de la educación contemporánea, porque se ha dedicado a reproducir y legitimar discursos que, en esencia, no están ligados a principios democráticos (en el sentido

griego del término), por lo que los pensadores se han visto dirigidos a su re-conceptualización, con el fin de dirigirla a una construcción para todos, más plural, más pública en realidad, que nos vincule en un compromiso con la sociedad que habitamos y construimos día a día, como lo exponen Silvia Duschatzky y Elina Agurre (2013), al proponer una escuela pública que sea capaz de trascender las líneas de lo instructivo, y se piense bajo la posibilidad de transformar el concepto de lo público, ya no bajo la faceta de lo publico-estatal (como mero título), sino bajo la de lo público-transformador de la existencia, una escuela comprometida con la escuela, para hacer lo público algo realmente público. (p. 5).

En consonancia con el planteamiento precedente, la idea de escuela que fundamenta este trabajo no es la del anquilosamiento, antes bien, es dinámica, cambiante y (ojalá) transformadora, pero ¿de qué? Precisamente de esa capacidad de afectar modos de existencia atravesados o sesgados por las formas de las RS de quienes están relacionados en la escuela. Pero es una afectación positiva, no la que destruye el pasado porque todo lo que se ha ido lo considera deleznable, sino una que tomando como base su propia historia (o sus propias historias) erija una nueva, capaz de ponernos en un diálogo transformador y constructivo.

Lo anterior sería filial del concepto de “des-armar escuelas” que proponen las mismas autoras (2013) cuando se piensan una escuela que, aunque no es nueva, pues se nutre del “caos” del pasado, sí parte de éste para la construcción permanente e inacabada de una escuela experimentada desde la historia, con *su* historia. (p. 9).

Así las cosas, la escuela se convierte en un espacio abierto a las discusiones contemporáneas sobre la coeducación, permitiendo el desplazamiento (o su análisis crítico) de discursos patriarcales y falocéntricos que durante un tiempo considerable la han habitado.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Paradigma de investigación

A continuación, quiero presentar algunos de los referentes que se tendrán en cuenta para la teorización de esta propuesta de investigación. Es necesario dejar claro que esta investigación es de tipo *cualitativa*, en relación a lo planteado por María Cristina Cardona (2006):

Desde hace unos años, los investigadores en educación han empezado a prestar atención y a utilizar con más frecuencia los procedimientos metodológicos usados por la antropología, la sociología, la historia, la lingüística. Estos métodos se llaman “cualitativos”, dado que sus procedimientos de medida incluyen descripciones e interpretaciones, más que análisis estadísticos de datos numéricos (p. 20).

A raíz de esto, me dirijo a este paradigma investigativo porque me permite optar, debido a mi objetivo general de investigación (Describir las Representaciones Sociales que se construyen en la I. E. La Salle de Campoamor sobre lo femenino para generar una propuesta coeducativa) por un abordaje anclado en la descripción y la interpretación del mismo, lo que en un plano cuantitativo sería más complejo.

Además, de la mano de Eisner (1998), pongo en escena dos elementos de lo que significa la experiencia de investigar desde el aula, como maestro en ejercicio, como sujeto de saber pedagógico que interroga la realidad del aula. Me refiero, en primer lugar, a su noción de indagación como camino intermedio entre investigación y evaluación:

Unas palabras sobre el termino *indagación*. He utilizado *indagación* en lugar de *investigación* y *evaluación*, porque quisiera incluirlo en la esfera dentro de la cual este libro trata de esforzarse por revelar no sólo las cualidades de las aulas y la escuela, sino también los procesos de enseñanza; la enseñanza es una forma de indagación cualitativa. Además, indagación es un concepto límite entre investigación y evaluación. La investigación y la evaluación son ejemplos de indagación, pero no toda indagación es un ejemplo de investigación o evaluación. Para ampliar la esfera a la que se aplica el



pensamiento cualitativo, espero que se reconozcan sus manifestaciones más generales. (pág. 20)

En mi caso, se trata de indagar por un conjunto de representaciones que toman cuerpo en acciones concretas en los espacios escolares y que, como se podrá observar en los apartados que siguen, son configuradores u orientadores de prácticas sociales en el ámbito escolar.

De otro lado, y en mi condición de maestro, está el asunto de investigar desde dentro; esto es, dentro del aula, dentro de una relación pedagógica, dentro de un saber específico. Porque, como dice este autor, es desde allí que se puede cambiar la educación.

No creo que sea posible mejorar nuestras escuelas si nos distanciamos de sus problemas o sus logros. Imparcialidad y distanciamiento no son virtudes cuando uno quiere mejorar las organizaciones sociales complejas o una realización tan complicada como la enseñanza. Es importante conocer la escena. Y debido a que la escena en organizaciones como las escuelas es una mezcla de factores interactivos, mejorar las escuelas significa saber cómo interactúan los principales rasgos o dimensiones de las mismas. Es imposible comprender el páncreas humano si se estudia sin referencia con el resto del cuerpo. Sólo se puede entender como una parte de un sistema. Las aulas no son fundamentalmente distintas. Lo que hagan los profesores y alumnos está influido por su ubicación en un sistema. De este modo, el pluralismo metodológico y el holismo organizativo son dos pilares conceptuales sobre los que se construye mi trabajo. (pág. 19)

En el mismo sentido, entiendo la investigación cualitativa desde una postura de análisis del fenómeno desde su interior, de una forma comprensiva y subjetivada pero que, es rigurosa y respetuosa de procesos claros, como la propuesta de Bernardo Restrepo Gómez (1996):

Muy acudido es el término paradigma para referirse a una estrategia que privilegia, siguiendo el constructo creado por Khun, una visión del mundo, una perspectiva de acción, pensamiento e investigación en el momento de analizar el mundo real. El paradigma va desarrollando caminos razonables de acción que, al ser cultivados o seguidos por sus afiliados, que a su vez los reelaboran y perfeccionan, se vuelven formas tradicionales legítimas de hacer conocimiento, guiadas, como lo subrayó Briones en el módulo I, por teorías básicas sobre la sociedad y sus fenómenos.

El paradigma cualitativo-interpretativo es fenomenológico, naturalista, subjetivo, lo que quiere decir que está orientado a la comprensión del proceso del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural. Al hacer énfasis en la comprensión, su validez se basa en la riqueza de los datos y en el enfoque holístico o de totalidad, más que en diseños técnicos que permitan sustentar generalizaciones (p. 125).

De la misma manera, el paradigma cualitativo me permite interpretar la realidad social que circunda la escuela, con el fin de poder reunir los aspectos comunes que deambulan en el entorno, y así poder observar y analizar la manera como se construye el diario vivir; una forma de comprender esta idea es lo aportado por Carlos A. Sandoval (1996):

Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (p. 32).

En este mismo sentido, el autor pretende puntualizar tres aspectos básicos para la formulación de una propuesta de investigación, que quiero traer a colación como

mecanismo de construcción del camino a seguir en este proceso investigativo, pues aborda la idea de recuperar la subjetividad como forma de comprensión de la vida, que en este espacio estará dirigida a que ella que se da especialmente en la escuela; además, reclama el espacio de la vida cotidiana como representación de la realidad socio-cultural las relaciones entre subjetividades como fórmula para entender (nos):

Señalemos que son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Sandoval, 1996, p. 35).

En un panorama de contraste, este proyecto de investigación intenta desligarse de lógicas cuantitativas a razón de su objeto de estudio, debido a que en el espacio de la escuela no hay lugar para pensar en realidades universales, ni en formas de comprender la realidad desde una perspectiva objetiva, por el contrario, como escenario social y humano, hay una carga de subjetividad y de particularidad que inviabiliza cuantificar u objetivar la realidad. Así lo conciben igualmente Zayda Sierra y Angélica Romero (2000).

A diferencia de aproximaciones al conocimiento de la realidad social basadas en enfoques positivistas o realistas que suponen la existencia de los hechos sociales como realidades objetivas a aprehender por un investigador de fuera, la investigación cualitativa desde una perspectiva postmoderna crítica parte del presupuesto de que la realidad social es socialmente construida, lo que significa que quien conoce es a la vez sujeto y actor. Conocer significa, entonces, interactuar de una manera más consciente en el mundo y esta interacción consciente genera nuevas realidades. Se reconoce, entonces, el carácter dinámico, no estático del conocimiento. Ello significa, como expresara Galindo, que debemos avanzar en la comprensión no sólo de lo que

ha sido, sino de lo que es y lo que será, ejercicio de configuración de sentido que exige conocer los cambios por los que cada uno/a atravesamos, a la vez que nos esforzamos en comprender el mundo externo: —conocer el mundo es explicar y conformar la configuración de la cual formamos parte, es una forma intensa de conocernos a nosotros mismos conociendo el exterior (p. 25).

Todo lo anterior permite establecer entonces las razones del paradigma cualitativo para este proceso investigativo, como posibilidad de acercarse al entorno dinámico, relacional y subjetivo de los espacios y personas que conforman la escuela, y que es allí donde éstos configuran sus ideas y representaciones sobre el mundo, la realidad y la vida misma.

En otras palabras, lo que intento es, y siguiendo a Eisner, es “prestar atención a las escuelas y su entorno” (1998); esto es, a mi espacio de vinculación profesional con las particularidades que tiene y con las prácticas y vivencias que allí ocurren; porque el interés es develar condiciones, características y propuestas para que las escuelas se tornen en espacios que propicien experiencias

Para saber si pasar más tiempo en las escuelas es bueno para los niños, necesitamos saber qué sucede en las escuelas. Si las escuelas son realmente lugares pobres para que estén los niños, lo último que queremos hacer es tenerlos allí pasando más tiempo. Para saber cómo son las escuelas, conocer sus fuerzas y sus debilidades, necesitamos *ser* capaces de *ver* lo que ocurre en ellas, y necesitamos ser capaces de contar a otros lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz. Necesitamos alcanzar el nivel de un crítico en conocimiento educativo para reconocer lo que cuenta, y necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a quienes tienen interés en nuestras escuelas. (pág. 41).

### **3.2 Enfoque de investigación**

Siendo consecuente con el paradigma de investigación, el enfoque que va a guiar la constitución del proceso va a ser el de Investigación Acción Educativa (IAE), puesto que

me permite como docente ser un factor activo en el proceso mismo: a la vez que se investiga el fenómeno se interviene en el mismo, generando una conexión entre teoría y práctica que valida aún más el proceso mismo, así lo define Bernardo Restrepo (1996):

La investigación-acción se relaciona con la comprensión de los problemas prácticos cotidianos de los profesores, interpretando lo que ocurre desde el punto de vista de todos los actores de la situación problema, con el lenguaje de estos mismos actores y a través de la visión participativa de todos ellos. La investigación en el aula, en la que también insiste Elliot, implica a profesores y alumnos como participantes activos en el proceso de investigación (p. 125).

Igualmente, la IAE surgió de la necesidad de permitirle al docente hacer un proceso, reflexivo, crítico y evaluativo de la propia práctica educativa, a la vez que se investiga en y desde ella, intentando superar las limitaciones que ello implica, pero permitiendo que se llegue a un proceso de comprensión mucho más destacado. En palabras de Elliot, citado por Restrepo (1996), el enfoque IAE tiene un sentido muy específico:

Elliot, en su libro *La investigación-acción en educación* (1994), expone las limitaciones que surgen como barreras para que los docentes investiguen en la escuela y delinea propuestas para facilitar la investigación-acción en la misma. Expone también la necesidad de un profesor- investigador y cómo puede llevarse a cabo una formación permanente de los profesores, centrada en la escuela y en la investigación. Según Elliot, y este planteamiento es compartido por casi todos hoy en día, una tendencia clara en la formación de docentes es procurar que estos puedan reflexionar más profundamente sobre la práctica de la educación en sus escuelas. Dicha tendencia se materializa en prácticas de "autoevaluación", "investigación-acción" y "adopción de decisiones" (p. 125).

En la perspectiva docente, o en su *quehacer* diario en el aula de clase, no se ha tenido una valoración académica destacable, donde a veces no es considerado/a como sujeto investigador/a, sino que está dedicado a unas prácticas axiológicas hacia otros/as sujetos que requieren de ellas para poder formar parte de la sociedad. Las investigaciones

que se hacen en su contexto escolar están dirigidas por “expertos/as” que van y observan “lo que pasa ahí” y sacan algunas conclusiones, pero la figura del/la maestro/a es accesoria al proceso. No obstante, considero que la labor docente puede (y debe) estar allanada por prácticas que sean de enseñanza y de investigación al mismo tiempo, sin que esto sea un impedimento para alguno de los dos componentes. Una reflexión sobre esta posibilidad de unir los procesos de enseñanza aprendizaje a los investigativos la plateó Jhon Elliot (2000), proponiendo dos principios a tener en cuenta en este sentido:

La expresión "investigación-acción" fue acuñada por Kurt Lewin (1947) para describir una forma de investigación con las siguientes características:

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir "el bien común", en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de "autoevaluación" en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.

Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación- acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de Lewin hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos (p. 15).

Desde esta perspectiva, se puede comprender la noción de un/a maestro/a investigador/a, como factor importante para que éstos/as autorreflexionen sobre sus circunstancias y la de los/las estudiantes, además de otros/as posibles participantes del proceso. Esta es una condición especial, pues es desde quien investiga y enseña que se construye o “narra” lo que sucede en el entorno de investigación, es una posibilidad de investigar desde quienes intervienen en y desde la situación misma, posibilitando un lenguaje común y claro a cada situación. Esta posibilidad de maestro/a investigador/a abre el camino para examinar desde el interior mismo de los fenómenos las variables que desde afuera no sería posible evidenciar, como lo expone Elliot (2000):

La investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos. Está guiada por los valores. La aspiración de eliminar los valores de la investigación educativa es una contradicción *in terminis*. Se pueden comparar la investigación educativa con la investigación sobre la educación, que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas en el seno de las disciplinas de las ciencias de la conducta y presume la existencia de una división de trabajo entre los profesores y los investigadores. Las teorías desarrolladas en el seno de estas disciplinas académicas pueden servir a los profesores para elaborar los diagnósticos de las situaciones prácticas, pero este valor sólo puede ser determinado mediante la investigación acción desarrollada por el práctico y no desde el interior de las mismas disciplinas (p. 16).

En suma, la IAE permite que este proceso investigativo se construya desde el interior mismo de la escuela y el aula, donde todos/as (maestros/as y estudiantes) son actores y actrices activos/as, posibilitando una comprensión más transparente de las problemáticas que se pretenden dilucidar.

Este enfoque, como lo he indicado antes, propugnan que no debe existir una separación entre las labores de enseñanza y las de investigación; por el contrario, “(...) La idea de desarrollar el *currículum* a través de la enseñanza presupone un concepto unificado de enseñanza como práctica reflexiva.” (P. 27).

Esto, además, modifica algunos de los supuestos que rigen la investigación social (a veces de corte positivista) que propugna por la separación de roles de las personas que están vinculadas en procesos de este tipo; o que, suponen que la investigación se hace por fuera de las actividades del maestro. En mi caso, y como he indicado antes, el reconocimiento de las representaciones sociales sobre lo femenino que tienen estudiantes de la I.E. La Salle de Campoamor, está vinculada al área de enseñanza que ejerzo: la lengua castellana,

El *currículum* no es un cuerpo estático de contenidos predeterminados que reproducir a través del proceso pedagógico. Consiste, en cambio, en la selección y organización de contenidos en un proceso pedagógico dinámico y reflexivo, evolucionando y desarrollándose constantemente, por tanto, a través del mismo. La pedagogía adopta la forma de un proceso experimental de investigación curricular. De ahí el carácter fundamental de la idea de los profesores en cuanto investigadores, desde el punto de vista de Stenhouse sobre el desarrollo del *currículum*. Afirmaba que no podía producirse desarrollo del *currículum* sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de las capacidades reflexivas de los docentes.” (P. 29)

Esta concepción del currículo, el enfoque elegido y la perspectiva que retomo tiene un aspecto central: la vinculación de la enseñanza y la investigación en el concepto *práctica reflexiva*.



## 4. RESULTADOS

### 4.1 PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

*Tabla 1.* Relación entre ejes investigativos y descripción del análisis. Autoría propia.

Eje investigativo	Descripción
Escuela	La Institución Educativa es pensada como un espacio social donde se configura culturalmente nuestra sociedad, y donde confluyen una serie de prácticas y discursos que construyen, solidifican y reproducen unas percepciones sobre lo que es o se piensa que es lo femenino; teniendo en cuenta las visiones de la comunidad educativa, es decir, de los estamentos que la configuran desde su composición institucional. En este sentido, la escuela es un escenario de conexión directa entre los/las estudiantes, permitiendo que haya un intercambio, construcción y puestas en prácticas de algunas concepciones respecto a lo femenino.
Representaciones Sociales	Las representaciones sociales como pre-concepciones establecidas durante un largo período de tiempo y que poseen el status de imágenes genéricas, se analizan en este contexto bajo la idea de las formas de comprender lo femenino desde las formas de pensar de los/las estudiantes, los/las docentes y, en fin, de la comunidad educativa.
Femenino	Lo femenino es pensado como la unión de factores de diversa índole, como los comportamientos que lleva a cabo cada sujeto, las formas de interrelacionarse en sociedad, los efectos que se producen sobre el cuerpo, entendiendo que lo femenino no representa a individuos sino a las formas de relación entre ellos, es decir, al individuo, pero en una sociedad que está en una permanente comunicación de ideas, conceptos y estructuras mentales. En otras palabras, no se entiende lo femenino bajo la concepción del sexo, desde la perspectiva biológica, sino como el proceso de las formas de interacción de cada sujeto.

#### **Análisis de los datos recolectados**

Uno de los instrumentos empleados para la obtención de información sobre el

tema de esta investigación *Representaciones sociales de lo femenino en la escuela*, fue la aplicación de una encuesta anónima, compuesta por 11 preguntas que indagan desde:

4 Preguntas de opción binaria: Sí o No.

2 Preguntas de opción múltiple

5 Preguntas abiertas

Esta encuesta, en tanto instrumento para la obtención de información, es el punto de partida para establecer la relación entre indagación y enseñanza; inicio del camino para que el currículo, en este caso bajo la forma de plan de estudios del área de lengua Castellana, tome cuerpo en la práctica reflexiva. Analizar la encuesta de la forma como está propuesta, es como entablar un diálogo con teorías, conceptos, sucesos en el espacio escolar, mis comprensiones del oficio de enseñar, mis conocimientos de las personas que respondieron. No intenta este análisis reducir los comentarios; sino presentar algunos datos que motivaron el desarrollo de los demás procedimientos para la recolección de la información. Además, la encuesta funciona como escenario para el ejercicio de la interpretación, que Eisner señala como una de las características de una indagación cualitativa y que puede entenderse como la intención de los “(...) indagadores [que] tratan de *justificar* aquello de lo que se han *informado*. (...) Resumiendo, un significado de *interpretación* está relacionado con la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo”. (pág. 52). Además, la interpretación, esa que se despliega en la indagación cualitativa, no reduce los datos a entidades objetivas; por el contrario, los vincula con la unicidad del contexto, con las relaciones en que se imbrican.

Las cuatro primeras preguntas contienen información importante, que iré presentando de forma paulatina en cuanto se vaya proponiendo un análisis de sus componentes.

Una primera mirada a las respuestas de la encuesta en las opciones de este primer grupo de preguntas nombradas, arroja como resultado la siguiente tabla, donde encontramos los porcentajes que obtuvo cada opción de respuesta (Sí, No o No

responde) según sea el caso:

*Tabla 2.* Porcentaje de respuestas a las preguntas binarias. Autoría propia.

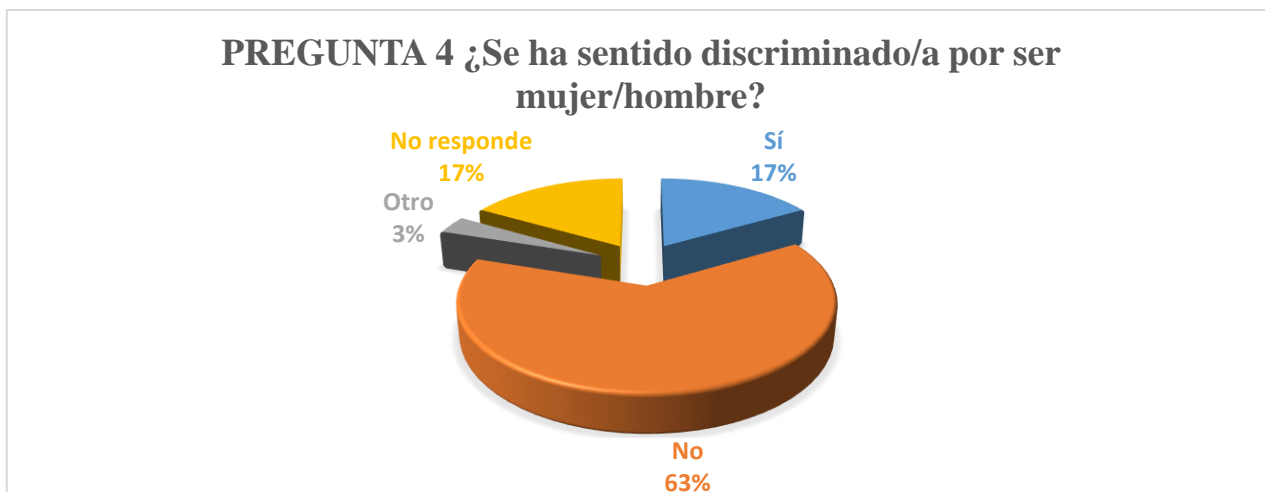
<b>Pregunta de opción de respuesta binaria</b>	<b>Porcentaje de respuestas de los estudiantes participantes</b>		
	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>No responde</b>
4. ¿Se ha sentido discriminado/a por ser mujer/hombre?	17%	63%	3%
9. ¿Cree usted que existen profesiones/labores/oficios para hombres y otros para mujeres?	21%	47%	32%
10. ¿Alguna vez ha sido discriminada/o en el colegio por su condición de género o sexo?	11%	52%	37%
11. ¿Considera que al interior del colegio existe un trato diferenciado en función del género?	41%	15%	44%

El segundo grupo de preguntas de “Opción múltiple”, ofrece inicialmente, en la siguiente tabla, los porcentajes equivalentes a si se responde -o no- cada pregunta.

*Tabla 3.* Porcentaje de estudiantes que respondieron las preguntas respuesta múltiple. Autoría propia.

<b>Pregunta de opción de respuesta múltiple</b>	<b>Responde</b>	<b>No responde</b>
5. ¿En qué lugares del colegio ha sentido que se le ha tratado diferente por ser mujer/hombre?	78%	22%
8. ¿Dónde cree usted que aprendió que hay comportamientos para los hombres y las mujeres?	59%	41%

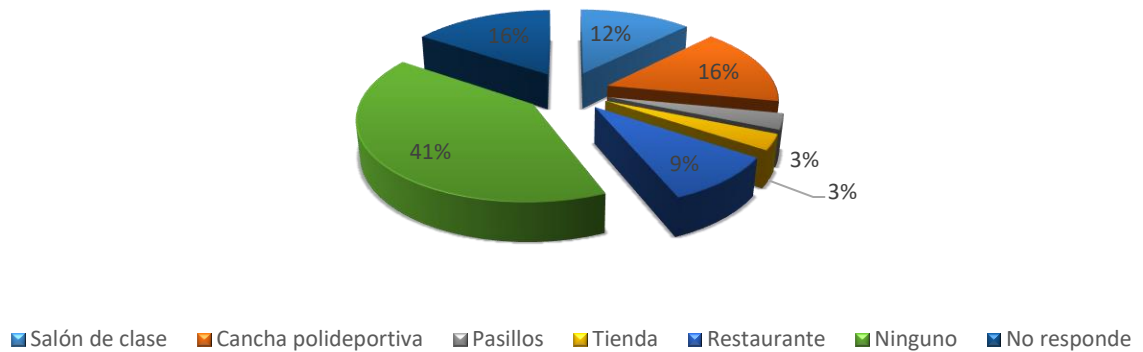
Una mirada más profunda a los resultados al segundo grupo de preguntas realizadas en la encuesta, queda expresada en los siguientes gráficos (y sus respectivos análisis):



*Figura 3.* Respuestas de los estudiantes de la pregunta 4 del cuestionario. Autoría propia.

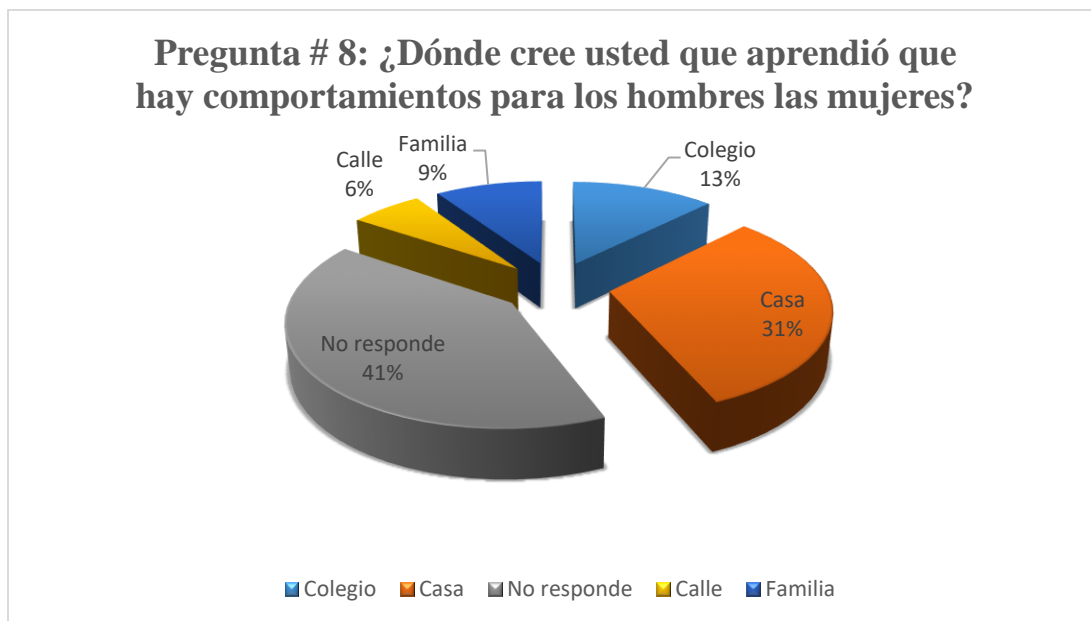
En este gráfico es incuestionable que, en un porcentaje mayoritario, los/as estudiantes de la institución No se han sentido discriminados/as por ser mujer/hombre (63%), no obstante, como lo podremos observar más adelante en el análisis de la pregunta # 11, puede inferirse que, aunque personalmente no haya una experiencia de discriminación en los/as estudiantes, sí hay la presencia de eventos de esta índole en la institución que se observan en otros/as compañeros/as. Esto ocurre a raíz de una “Naturalización” de las discriminaciones sexistas, proveyéndolas de inocuidad, al punto de entenderlas como justas y necesarias para conservar el orden de la sociedad.

**Pregunta # 5: ¿En qué lugares del colegio ha sentido que se le ha tratado diferente por ser mujer/hombre?**



*Figura 4.* Respuestas de los estudiantes de la pregunta 5 del cuestionario. Autoría propia.

Evidentemente, el mayor porcentaje de respuestas está encaminada a que en ningún espacio del colegio los/as estudiantes se han sentido tratados de forma diferente por su sexo, es claro que la sumatoria de los demás porcentajes supera esta mayoría individual, lo que puede dar a entender que hay una dispersión en los espacios que se convierten en un diseccionamiento de la discriminación, razón por la cual, como lo vimos en la pregunta #4, las experiencias individuales no dan cuenta de una proceso de discriminación por género, pero, aunadas las visiones y experiencias de los/as sujetos participantes, sí existen en la institución prácticas de esta índole.



*Figura 5.* Respuestas de los/as estudiantes de la pregunta 8 del cuestionario. Autoría propia.

Los roles que se asignan a los cuerpos sexuados se estructuran como una Representación social; bajo este lente, la RS es una categoría social, construida, solidificada y transmitida a través de las interacciones del ser humano con “los otros”. Es claro entonces que hay, en las respuestas a esta pregunta, una asignación a los lugares donde dichas interacciones sociales tienen lugar, a saber, la casa, la calle y el colegio. De ahí que son estos los lugares comunes donde los seres humanos (por lo menos en los primeros años de vida) nos construimos y nos estructuramos como tales.

**Pregunta # 9: ¿ Cree usted que existen profesiones/labores/ oficios para hombres y otros para mujeres?**

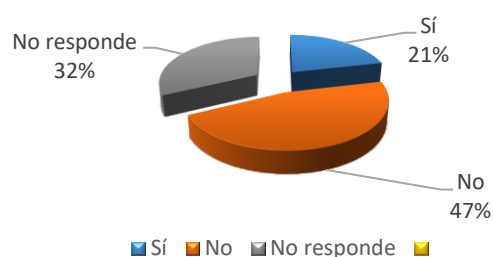


Figura 6. Respuestas de los estudiantes de la pregunta 9 del cuestionario. Autoría propia.

Ante una pregunta tan explícita como la anterior, no debería ser un misterio que haya una negación directa de un estereotipo, pues, desde un mínimo ético a las personas les cuesta asumirse explícitamente de parte del opresor. No obstante, en el análisis de las preguntas abiertas, puede inferirse un discurso que sí trae consigo un proceso discriminatorio subyacente. Por esta razón, es posible que haya un porcentaje tan alto de quienes responde “No” (47%) y “No responde” (32%), dando un 79%, evidenciando el “trabajo silencioso” de los procesos discriminatorios desde y por el género.

**Pregunta # 10: ¿ Alguna vez ha sido discriminada/o en el colegio por su condición de género o sexo?**

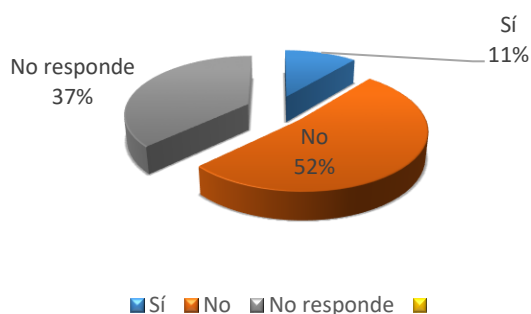


Figura 7. Respuestas de los estudiantes de la pregunta 10 del cuestionario. Autoría propia.

Como lo mencioné en dos apartados anteriores en los análisis a las preguntas 4 y 9, la experiencia de la discriminación sexista no se declara explícitamente y no se asume como un asunto “personal” desde el “a mí me pasa o me pasó que...”, sino que son asuntos que se ven y declaran en y desde el afuera, lo veo en “el otro”, como un asunto que no tiene relación conmigo como individuo, pero sí está presente en la sociedad de forma evidente y clara.

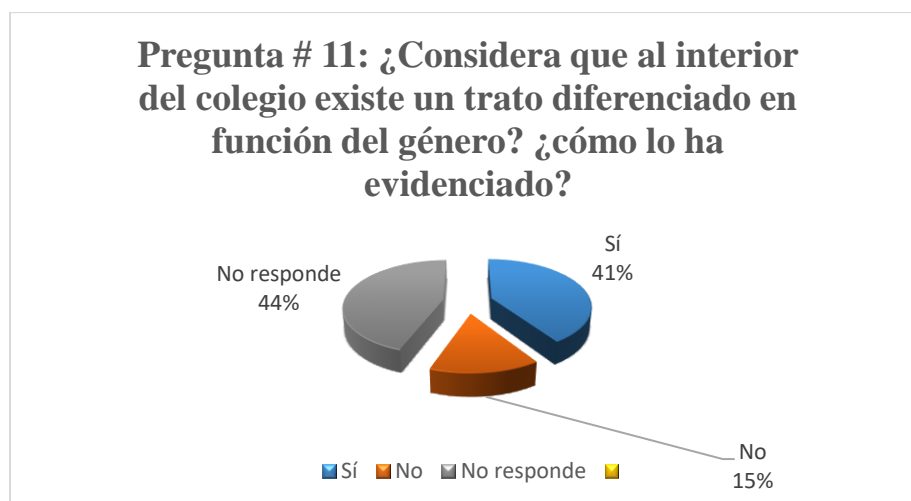


Figura 8. Respuestas de los estudiantes de la pregunta 11 del cuestionario. Autoría propia.

Como se puede ver en los porcentajes, cuando la pregunta no está dirigida a la “experiencia individual”, sino que pregunta por lo que veo en el “otro/a”, ya es más plausible observar el incremento en la apreciación de la discriminación a razón del género. Como se ha dicho, se ha naturalizado ver en el afuera la experiencia de la discriminación sexista como parte del entorno sociocultural, invisibilizando las violencias que en el diario vivir padecen algunos/as por su género.

Para el caso del último grupo de “preguntas abiertas”, el análisis se llevó a cabo mediante una rejilla que permitió categorizar las respuestas de los y las estudiantes.

Una vez puesta la información en cada una de las casillas se hizo una lectura de estas con base en algunas categorías emergentes de la investigación, a saber: *Discriminación por género*, *Representaciones Sociales*, *Sociedad y mujer*, *Cambios en la asignación de los roles de género*, *Igualdad de géneros*, *Discriminación biológica entre hombres y mujeres*, *Sistema sexo género*, *Visión de la mujer/*



reproductora/madre.

A raíz de estas categorías, se propone la siguiente rejilla de análisis, con el fin de reunir las respuestas dadas por el grupo participante a las preguntas “abiertas”.

Tabla 4. Relación categoría análisis, con base a las preguntas y respuestas abiertas. Autoría propia.

<b>Investigación:</b> <i>Representaciones sociales de lo femenino en la Escuela</i>	<b>Participantes:</b> <i>Grupo 8°C - 31 estudiantes (23 hombres y 8 mujeres)</i>	<b>Método de recolección de la información:</b> <i>Encuesta sobre género y entrevista abierta</i>
<b>Unidad de análisis:</b> <i>La línea</i>	<b>Contexto:</b> Encuesta en periodo de clase, copia a cada estudiante.	<b>Categorías</b>
<b>Categorías</b>		
<b>Representaciones Sociales</b>	<b>Imágenes (¿Qué veo?)</b>	“... en el caso de los colores o de los cuentos, el caso de las princesas, creo que debería ser igualitario y no ser discriminad@s por querer ver algo según los estereotipos son para el sexo opuesto” (sic)
	<b>Información (¿Qué sé?)</b>	“Es ser una persona a la cual se le han violentado muchos derechos solo por su sexo. Pero en las últimas décadas ha podido tener los mismos derechos que tiene un hombre ya que la sociedad la ha protegido”
	<b>Creencias (¿Qué creo?)</b>	“... los estereotipos nos han hecho creer que son el sexo débil, y ellas se lo están creyendo también, creo que es algo que hay que cambiar.”
	<b>Actitudes (¿Qué siento?)</b>	“... pues según la sociedad una mujer es distinta a un hombre porque creen que la mujer es un ser débil y complemento del hombre”
<b>Análisis</b>	Según lo escrito en la casilla “información”, es evidente que existe un desconocimiento acerca de las luchas que el Movimiento de Mujeres ha tenido desde la segunda mitad del siglo XX, arguyendo que la sociedad ha “protegido” a la	

	mujer, cuando ésta ha tenido una lucha constante porque esa sociedad deje de violentarla y discriminarla desde distintas esferas.				
	Es claro, además, el reconocimiento de la mujer como el “sexo débil” y complementario, desconociendo la autonomía y fortaleza que desde el género femenino se ha mostrado inalcanzablemente, pero es evidente un discurso androcéntrico. “Insuficiente”				
<b>Discriminación por género</b>		“Cuando las mujeres entran primero al restaurante”	“...ser mujer no es fácil, te juzgan por cualquier cosa te juzgar por querer hacer cosas de “hombres”...” (sic)	“... hoy en día hay hombres que creen que las mujeres solo sirven para hacer aseo en casa...” (sic)	“...creen que por ser mujeres se les debe tratar como ellas quieran y ellas si pueden tratar mal a los hombres”
		“...hay mujeres que creen que el sexo femenino es el más debil y creen que se les debe tratar como si ellas nunca se equivocaran ”	“... en realidad la mujer es más complicada, más acomplexada difícil de llevar...”	“... el hombre tiene tareas diferentes a la mujer, como trabajar duro”	“...los hombres algunas veces creen que la mujer no tiene algunas capacidades en las que el hombre si la tiene.”
	“si hay solo cosas para hombres y cosas solo para mujeres pero, hay mujeres que	“...es inevitable darse cuenta que en el mundo la	“...un mujer puede ser igual e incluso más que un hombre”	“Ser mujer es verle las cosas buenas a la vida”	

	les gusta hacer cosas de hombres”	mujer sea un objeto fácil de manipulación y acceso”			
<b>Análisis:</b>	En estas respuestas puede encontrarse una “naturalización” de la mujer hacia ciertas cualidades como: debilidad, complejidad, incapacidad, manipulabilidad y accesibilidad. Indiscutiblemente, hay en estos elementos el resultado de formas de ver la sociedad que ha pasado por múltiples generaciones, bajo una constitución hegemónica que, ha convalidado discursos violentos y transgresores de los derechos igualitarios de todos/as los/as personas, sin distinción de sexo, raza o clase social. <b>“Inadecuado”</b>				
<b>Cambios en las actividades asignadas a los géneros</b>	“...antes el porrismo se veía mal para un hombre y ahora cualquiera lo hace”	“...las mujeres pueden ser policías o los hombres enfermeros aunque la iglesia no permita a las mujeres ser padres (curas).”			
<b>Análisis</b>	Estas dos expresiones permiten constatar que existe un mínimo cambio en el imaginario de los “oficios y/o funciones” que se adjudican a mujeres y hombres, pues hay una aceptación en una tarea que anteriormente era rechazada para uno de los sexos, no obstante, también es importante resaltar que ese mínimo cambio no debe ocultar las continuas y persistentes discriminaciones que aún hoy existen en la sociedad actual, donde es clara la diferencia salarial entre hombres y mujeres en el mismo cargo y función.				
<b>Igualdad de géneros</b>	“... la mujer nace con órganos diferentes al de los hombres, pero en sentido de persona, no,				

	porque todos somos seres humanos y tenemos las mismas capacidades, mismos deberes y mismos derechos, y además, nadie es más persona que nadie”				
<b>Análisis</b>	Sólo hubo una intervención que reconociera las diferencias fisiológicas entre los sexos y que no le adjudicara a éstas una carga de desigualdad o discriminación, lo que demuestra que hay un camino bastante largo de trabajo bajo las perspectivas de género, pues la sociedad ha consolidado muchas RS que son discriminatorias frente la equidad de los géneros.				
<b>Discriminación biológica entre hombres y mujeres</b>	“...aunque tienen los mismos valores y derechos, biológicamente si son distintos.”	“...una mujer es una persona que no es diferente a los hombres solo se diferencia por características físicas”	“Ser mujer es nacer con el sexo femenino”		
<b>Análisis</b>	Es fácil reconocer la consolidación histórica del paradigma biologicista en las expresiones de los/as estudiantes de esta institución educativa, pues, reconocen como única diferencia entre las mujeres y los hombres el componente biológico, dejando de un lado toda la construcción social y cultural que hay inmerso en este proceso de diferenciación de los géneros. <b>“Inadecuado”</b>				
<b>Sistema sexo género</b>	“...pero tambien tiene que ver en sus costumbres	“... una mujer es más organizada	“Para hombres vendria	“... un hombre no es capaz de aguantar un	“ser mujer según mi punto de

	como maquillaje, uñas postizas, cejas postizas. Que en teoría debería ser solo de mujeres” (sic)	que un hombre” (sic)	siendo cargar mucho peso, y para mujeres es la paciencia que tienen con los niños” (sic)	parto tampoco aguantaría los colicos de una mujer ni el periodo, ni de tampoco sería capaz de mantener la casa limpia, porque son muy desordenados” (sic)	vistas es ser una persona delicada y muy fuerte”
	“Para mí la mujer es el género femenino”	“Para mí ser mujer es un género o una persona”			
<b>Análisis</b>	La asignación de comportamientos, conductas y formas es una de los mecanismos más evidentes con los que se estereotipa a un ser humano; asuntos como los que nos muestran los elementos anteriores referidos al maquillaje, la delicadeza, la paciencia y el orden en las mujeres y, el desorden o el desaseo en los hombres, se convierten en maneras sexistas de clasificar a las personas, ya que, solo la pertenencia biológica de un determinado sexo, no garantiza ni excluye que se pueda “ser” todas esas cosas a la vez, o ninguna, es decir, por ser hembra no está garantizado ser delicada u organizada, ni por ser macho ser desaseado. “Inadecuado”				
<b>Visión de la mujer/ reproductora/madre</b>	“ser mujer es dar felicidad al hombre que el hombre no se sienta solo la mujer nos apoya a salir adelante y ser mujer es darle vida a	“... la mujer piensa, trabaja, cuida sus hijo, se esfuerza a ser alguien en la vida y por ultimo da felicidad a un	“Ser mujer es algo muy valioso, ya que nosotras las mujeres tenemos un don de tener un bebé...”		

	alguien”	hogar.”			
<b>Análisis</b>	<p>Como puede observarse, la asignación del rol de ser madre o ser “ama de casa” exclusivamente a las mujeres ha sido una forma clásica de estereotiparlas, pues, debido a su “función reproductora” se la ha anclado al cuidado de los niños y las funciones del hogar, a tal punto que ha adquirido epítetos como “el ángel del hogar”, como si todo placer le fuere inherentemente negado.</p> <p>“Inadecuado”</p>				
<b>La Sociedad y la mujer</b>	<p>“...en la sociedad nos ha dado derechos para dar nuestra opinión lo que antes no se podía”</p>	<p>“...la sociedad el anteriormente decia que las mujeres no servian para mantenerse ellas mismas sin necesitar a un hombre” (sic)</p>			
<b>Análisis</b>	<p>Lo que ocurre con estas formas de ver el asunto de la mujer en sociedad, es que no es suficiente para comprender globalmente la problemática, decir que “la sociedad ha dado derechos a las mujeres”, pues eso sería negar todo el proceso de consolidación de los distintos movimientos de mujeres que han pugnado por revertir el curso de una historia larga de violencias, negaciones y silenciamientos por parte de la hegemonía direccionada desde el machismo imperante y sus discursos discriminatorios.</p>				

Otro elemento utilizado en la recolección de información fue una encuesta dirigida al grupo familiar-social de los/as estudiantes, ésta hace parte del taller reflexivo titulado “El género de ayer a hoy”, que consistió en distribuir a los/as 31 estudiantes del grupo de la siguiente manera: un grupo de 7 y tres grupos de 8 estudiantes; de este taller se elaboró una rejilla para que cada integrante del grupo la trabajara en su hogar de acuerdo a un rango de edad asignado, dicha rejilla se planteó de la siguiente manera:

Grupo 1 (8 estudiantes): 25 a 40 años

Grupo 2 (8 estudiantes): 41 a 55 años

Grupo 3 (8 estudiantes): 56 a 70 años

Rejijja Grupo 4 (7 estudiantes): 70 años en adelante

Tabla 5. Relación entre el rango de edad, de nacimiento y características de la encuesta familiar-social.

Autoría propia.

Rango de edad	Rango de nacimiento	Características
25-40	1978-1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En septiembre de 2010 es ratificada por el señor presidente Juan Manuel Santos Calderón como Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (ACPEM).</li> <li>• Ley 1009 de 2006, mediante la cual se crea el <i>Observatorio de Asuntos de Género</i>, OAG, que tiene por objeto: (...) identificar y seleccionar un sistema de indicadores de género, categorías de análisis y mecanismos de seguimiento para hacer reflexiones críticas sobre las políticas, los planes, los programas, las normas, la jurisprudencia para el mejoramiento de la situación de las mujeres y de la equidad de género en Colombia. En junio de 1999, el Decreto 1182, establece la transformación de la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres en Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer.</li> <li>• En Julio de 1995 mediante la Ley 188, se crea la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres.</li> <li>• Constitución Política de Colombia de 1991: Artículo 43. La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de éste subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada. El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia.</li> <li>• En 1990 se crea la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, con el objetivo de dar cumplimiento a la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, así como a otros compromisos de orden internacional, y como respuesta a solicitudes del movimiento social de mujeres de</li> </ul>

		<p>Colombia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colombia firmó la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer el 19 de diciembre de 1979 en la Asamblea general de las Naciones Unidas. El Congreso de la República la acogió mediante la ley 51 aprobada el dos de junio de 1981.</li> <li>• 1980: Un total de 145 Estados Miembros se reunieron en Copenhague con motivo de la celebración de la <u>Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer</u>. La Conferencia tenía por objetivo examinar los avances realizados hacia el cumplimiento de los objetivos de la primera conferencia mundial, especialmente de los relacionados con el empleo, la salud y la educación. El programa de acción que se aprobó hacía un llamado a favor de adoptar medidas nacionales más firmes para garantizar la apropiación y el control de la propiedad por parte de las mujeres, así como a introducir mejoras en el ámbito de la protección de los derechos de herencia, de custodia de los hijos y de nacionalidad de la mujer.</li> </ul>
41-55	1963-1977	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1975: La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer instó a organizar la primera conferencia mundial sobre la mujer en ocasión del Año Internacional de la Mujer. Bajo la consigna Igualdad, desarrollo y paz, la Organización de las Naciones Unidas, declaró el ocho de marzo de 1975 como el día internacional de la mujer, bajo la consigna igualdad, desarrollo y paz.</li> <li>• En 1960 la píldora anticonceptiva ofrece a la mujer la posibilidad de relaciones sexuales sin necesidad del embarazo, revolución social a todas luces.</li> </ul>
56-70	1948 -1962	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1954 se aprueba el voto femenino</li> </ul>



Más de 70	1920- 1947	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1954, durante la constituyente del General Gustavo Rojas Pinilla. La “Unión de Ciudadanas de Colombia” y la “Unión de Mujeres Demócratas”, nacieron como organizaciones femeninas dispuestas a defender el sufragio femenino y a impulsar su más amplia participación en política.</li> <li>• En 1944, apoyadas por el segundo gobierno de López Pumarejo, fracasaron por primera vez en su intento de lograr una legislación favorable al sufragio femenino.</li> <li>• En 1936, el presidente Alfonso López Pumarejo incluyó en la reforma constitucional una cláusula que autorizaba el desempeño de cargos públicos por parte de la mujer.</li> <li>• Las tres primeras odontólogas graduadas en la Universidad de Antioquia en 1935 fueron las señoritas Mariana Arango Trujillo, Amanda Guendica y Rosa María Navarro.</li> <li>• En 1935 ingresa por primera vez una mujer a estudiar medicina en la Universidad Nacional, fue Gerda Westendorp Restrepo.</li> <li>• El presidente Olaya Herrera reconoció, a través de la ley 28 de 1932 y del Decreto 1972 de 1933, el derecho de la mujer a administrar sus propios bienes y su acceso a la cultura y a la educación</li> <li>• En 1927 fue abierto el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas con énfasis en la formación de educadoras, y poco después se autorizó a la mujer para que adelantara, en calidad de asistente, cursos de estudios superiores.</li> </ul>
-----------	------------	--

Se entregó una copia de la rejilla a cada un/a de los/as estudiantes, debieron hacerla responder en casa, de acuerdo con el rango de edad que se le asignó. (Ver anexo 7)

Como resultado de esta actividad, se propone utilizar la misma rejilla para mostrar los resultados globales de la misma. Además, posterior a este ejercicio, se hizo un análisis más particular de cada componente obtenido en la rejilla en cuestión, mostrando a las/os estudiantes los resultados de cada pregunta.

A continuación, se presentan 4 rejillas, en las cuales está sistematizado el consolidado del número de respuestas a cada pregunta de acuerdo a cada rango de

edad establecido anteriormente, la rejilla 5 representa el consolidado general de los 4 grupos de edades.

*Tabla 6.* Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 25 y 40 años.

<b>Rejilla para la actividad:</b> <i>El género de ayer a hoy</i>			<b>I. E. La Salle de Campoamor</b>		<b>Responsable:</b> <b>Ánderson Rojas Zapata</b>		<b>CONSOLIDADO DEL RANGO 25- 40 AÑOS</b>			
	<b>Mujer: 10 a 20 años de edad</b>	<b>Hombre: 10 a 20 años de edad</b>	<b>Mujer: 21 a 30 años de edad</b>	<b>Hombre: 21 a 30 años de edad</b>	<b>Mujer: 31 a 40 años de edad</b>	<b>Hombre: 31 a 40 años de edad</b>	<b>Mujer: 41 a 50 años de edad</b>	<b>Hombre: 41 a 50 años de edad</b>	<b>Mujer: 51 años en adelante</b>	<b>Hombre: 51 años en adelante</b>
¿A qué edad se debía casar?			4	4	4	4				
¿A qué edad podía ir a la escuela?	8	8								
¿A qué edad podía trabajar?	1	2	7	6						
¿A qué edad podía ir a la Iglesia sin compañía	7	6	1	2						

?										
¿A qué edad podía ir a un bar o cantina?	1	2	5	4	1	1			1	1
¿A qué edad podía ir a lugares públicos como parques, piscinas, etc?	7	6	1	2						

Tabla 7. Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 41 y 51 años.

Rejilla para la actividad: <i>El género de ayer a hoy</i>		I. E. La Salle de Campoamor			Responsable: Ánderson Rojas Zapata		CONSOLIDADO DEL RANGO 41- 55 AÑOS			
	Mujer: 10 a 20 años de edad	Hombre: 10 a 20 años de edad	Mujer: 21 a 30 años de edad	Hombre: 21 a 30 años de edad	Mujer: 31 a 40 años de edad	Hombre: 31 a 40 años de edad	Mujer: 41 a 50 años de edad	Hombre: 41 a 50 años de edad	Mujer: 51 años en adelante	Hombre: 51 años en adelante
¿A qué edad se debía	1	1	6	5	1	1				

casar?										
¿A qué edad podía ir a la escuela?	8	7								
¿A qué edad podía trabajar?	4	3	3	5						
¿A qué edad podía ir a la Iglesia sin compañía?	6	6	2	1						
¿A qué edad podía ir a un bar o cantina?		2	6	5	2					
¿A qué edad podía ir a lugares públicos como parques, piscinas, etc?	5	5	2	1	1	1				

Tabla 8. Rejilla para actividad "El género de ayer a hoy". Rango de edad entre 56 y 70 años.

Rejilla para la actividad: <i>El género de ayer a hoy</i>		I. E. La Salle de Campoamor		Responsable: Ánderson Rojas Zapata		CONSOLIDADO DEL RANGO 56-70 AÑOS				
	Mujer: 10 a 20 años de edad	Hombre: 10 a 20 años de edad	Mujer: 21 a 30 años de edad	Hombre: 21 a 30 años de edad	Mujer: 31 a 40 años de edad	Hombre: 31 a 40 años de edad	Mujer: 41 a 50 años de edad	Hombre: 41 a 50 años de edad	Mujer: 51 años en adelante	Hombre: 51 años en adelante
¿A qué edad se debía casar?	3	2	5	5						
¿A qué edad podía ir a la escuela?	8	7								
¿A qué edad podía trabajar?	3	3	5	4						
¿A qué edad podía ir a la Iglesia sin compañía?	6	6	2	1						
¿A qué edad podía ir a un bar o cantina?			6	7	2					
¿A qué edad podía ir a lugares públicos como parques, piscinas,	5	6	2	2						





	edad	de edad								
¿A qué edad se debía casar?	6	3	19	17	5	8	1	1		
¿A qué edad podía ir a la escuela?	31	29								
¿A qué edad podía trabajar?	9	11	19	18	2	1				
¿A qué edad podía ir a la Iglesia sin compañía?	26	25	5	4						
¿A qué edad podía ir a un bar o cantina?	1	8	22	18	5	1	1	1	1	1
¿A qué edad podía ir a lugares públicos como	22	24	7	5	1	1				



parques, piscinas, etc?										
-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A continuación, se presenta la información discriminada por cada una de las preguntas de la rejilla, de la # 1 a la # 6, según el orden dado en la misma.

Pregunta # 1:

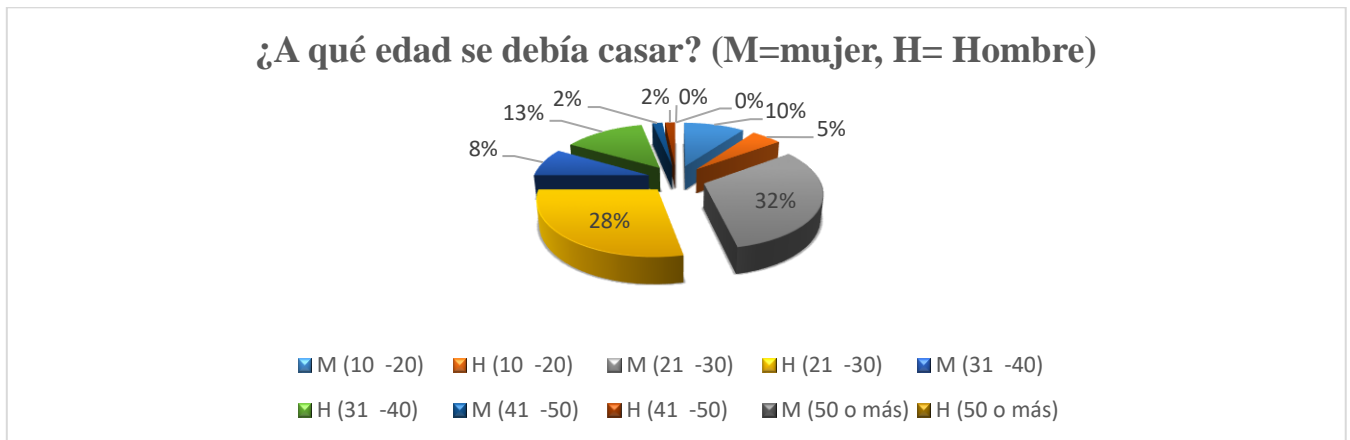
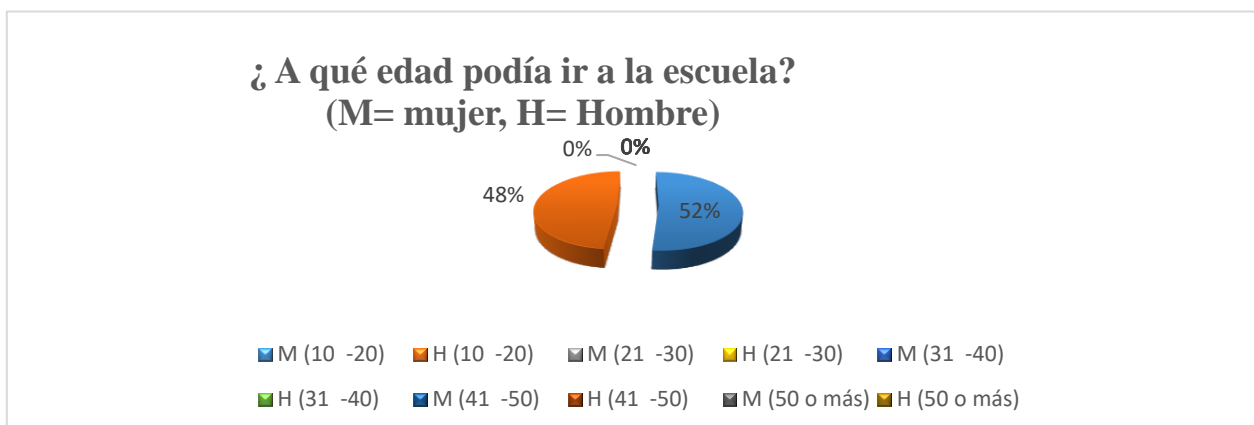


Figura 9. Información discriminada por cada una de las preguntas de la rejilla, Pregunta 1. Autoría propia.

A partir de las respuestas a esta pregunta, se hace claro que en las edades tempranas (10 a 20 años), la edad para casarse en las mujeres es mucho más prematura que la de los hombres (el doble), y en la de 21 a 30 años también hay un porcentaje mayor en las mujeres que en los hombres. A raíz de esto, es posible seguir constatando los estereotipos de género que la sociedad ha construido a través del tiempo, llevando a exigencias temporales diferentes entre los hombres y las mujeres en relación con el matrimonio, donde uno encuentra que a la mujer después de los 30 años “la está dejando el bus o se va a quedar a vestir santos”, mientras que para el hombre no hay un tipo de exigencia de ese tipo.

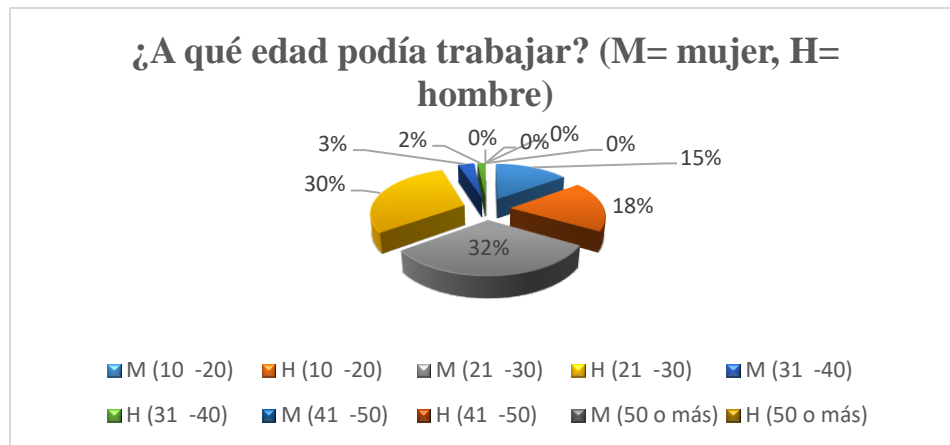
Pregunta # 2



*Figura 10.* Información discriminada por cada una de las preguntas de la rejilla, Pregunta 2. Autoría propia.

A partir de este gráfico, se puede entender que se percibe el espacio escolar como un lugar que tiene, en términos porcentuales, un lugar equitativo para los hombres y las mujeres, como un asunto de carácter oficial y numérico (en cuanto al derecho al ingreso), que han ganado los movimientos de mujeres desde la segunda mitad del siglo XX, no obstante, como se ha visto en el análisis de la encuesta que se presentó más arriba, el interior de la escuela muestra que esa “equidad” no es tan manifiesta.

## Pregunta # 3



*Figura 11.* Información discriminada por cada una de las preguntas de la rejilla, Pregunta 3. Autoría propia.

Lo que se puede interpretar de esta información es que hasta los 20 años de edad hay más posibilidad para que los hombres ingresen al campo laboral, mientras que para las mujeres se presenta esa mayor posibilidad solo hasta después de los 21 años de vida, logrando comprobar que hay un nivel de desigualdad entre los “requisitos” que debe enfrentar un hombre y una mujer a la hora de ingresar a un determinado trabajo.

## Pregunta # 4

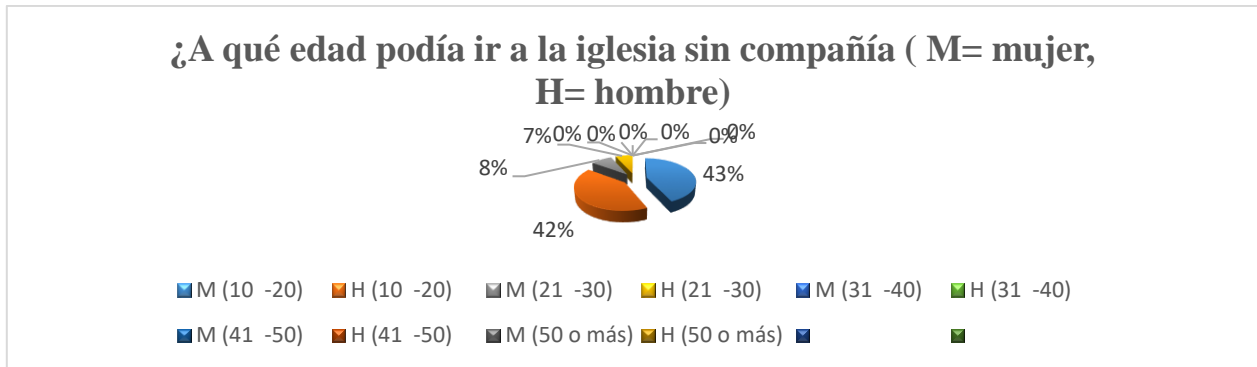


Figura 12. Información discriminada por cada una de las preguntas de la rejilla, Pregunta 4. Autoría propia.

Como un componente reproductor, y si se quiere generador, de las inequidades entre los hombres y las mujeres, la religión es un espacio en el que a las mujeres se les adoctrinaba en “los buenos comportamientos”, por ello, la edad en la que ellas podían ir a este espacio era igual al de los hombres, como si fuera ese su espacio de “libertad”. Situación distinta a lo que ocurre con las visitas a un bar o cantina, como veremos a continuación.

#### Pregunta # 5

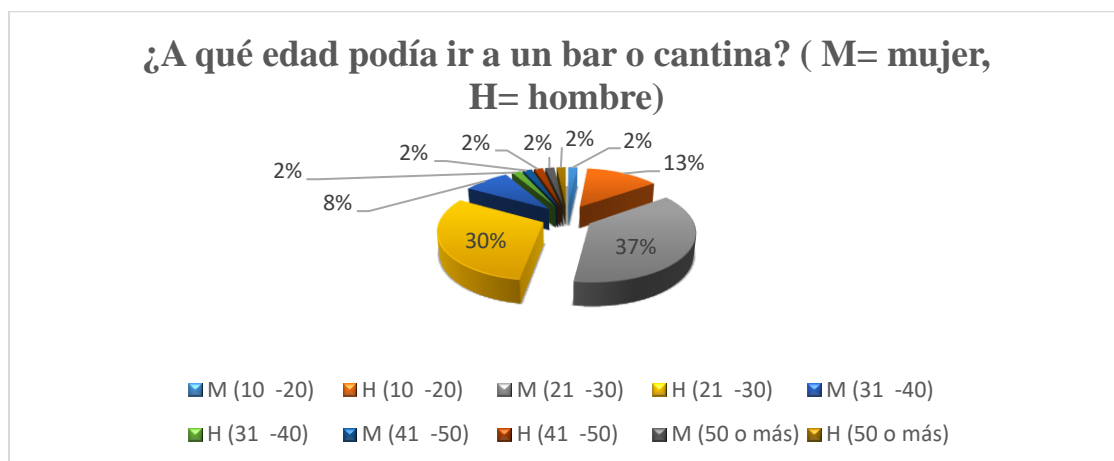


Figura 13. Información discriminada por cada una de las preguntas de la rejilla, Pregunta 5. Autoría propia.

Es claro que ante un lugar como un bar y/o cantina, la edad para hombre y mujeres es concretamente distinta, pues se considera un lugar apto para hombres desde

temprana edad (10 a 30 años), pero solo un lugar apto para las mujeres después de entrados los 21 años. Si se compara la posibilidad de visitar una iglesia o un bar para una mujer, en el rango de los 10 a 21 años, la iglesia le da un 43% y el bar un 2%, lo que deja advertir notoriamente el sesgo que sobre el género construye la sociedad a partir de los espacios y actividades que cada sexo puede visitar y/o realizar.

#### Pregunta # 6

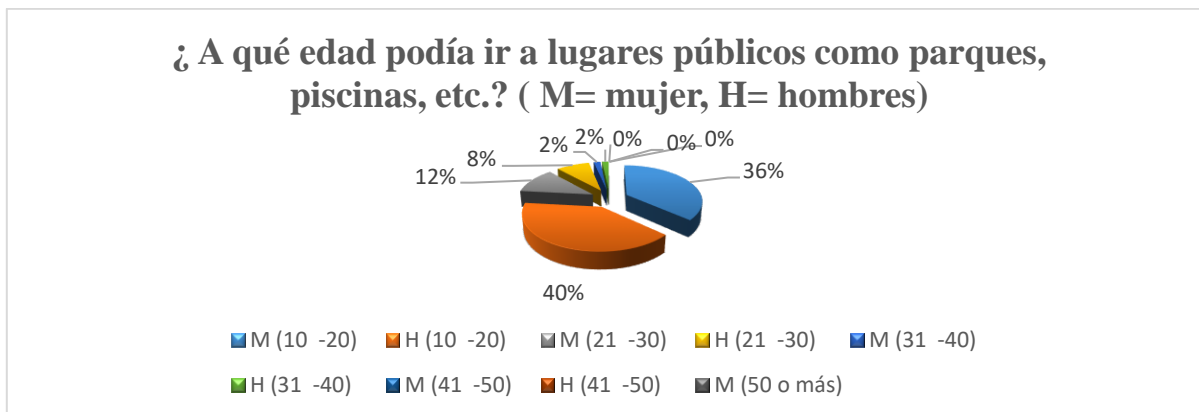


Figura 14. Información discriminada por cada una de las preguntas de la rejilla, Pregunta 6. Autoría propia.

Aunque el gráfico no muestra unas diferencias porcentuales muy amplias, por pequeñas que sean, siguen marcando que los primeros años de vida en las mujeres no hay posibilidades de autogobernarse, sino que la sociedad les está marcando continuamente los espacios que les es permitido visitar, y no. Lo que testimonia ese (desafortunado) lugar oculto que sobre las mujeres ha tenido prevalencia en la sociedad.

Otro de los elementos utilizados para la recolección de la información es un taller Reflexivo, titulado “El rol que asignamos a los cuerpos”, esta actividad consistió en graficar en papel periódico un cuerpo con fisionomía de hombre-(macho) y otro con fisionomía de mujer-(hembra) para pegarlos en el tablero del salón.

Luego, se entregarán unos papeles desprendibles con un texto impreso, que los/as participantes deberán leer y decidir pegar según su visión sobre el rol/función/actitud que ubique en alguno de los dos cuerpos. Luego, se tomó registro fotográfico del resultado de los papeles que se pegaron en los cuerpos puestos sobre el

tablero con anterioridad, y este elemento sirvió de fuente para identificar los roles/funciones/actitudes que se asignan a los cuerpos en relación al sistema sexo-género. Además, como actividad final, se aplicó una rejilla con todas las expresiones utilizadas con anterioridad a todos/as los/as estudiantes.

A continuación, se presentan tres fotos con el “resultado” del ejercicio que se hizo de pegar los papeles según el cuerpo, además, se esquematiza un compendio de los resultados obtenidos en la rejilla, discriminado en uno general y otro con los porcentajes de respuesta diferenciando el sexo de quien respondió (F – M).

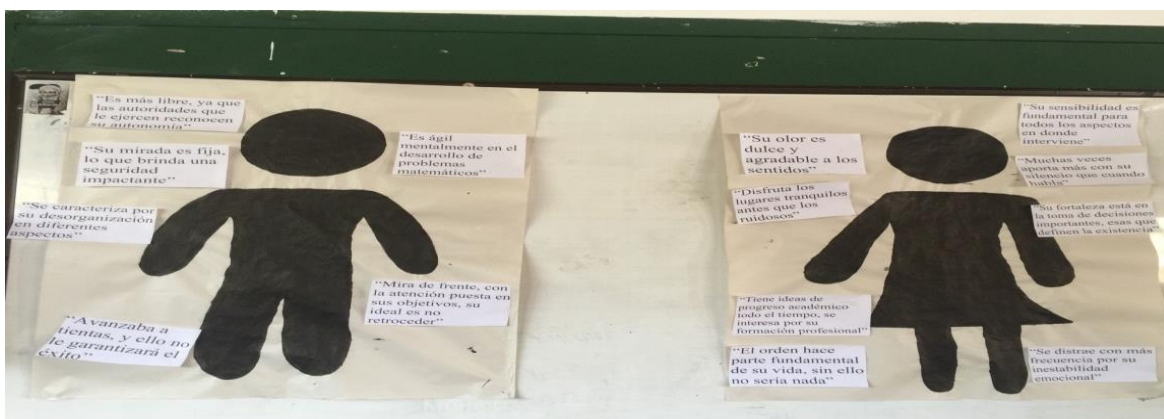


Figura 15. Registro fotográfico Taller Reflexivo: El rol que asignamos a los cuerpos.

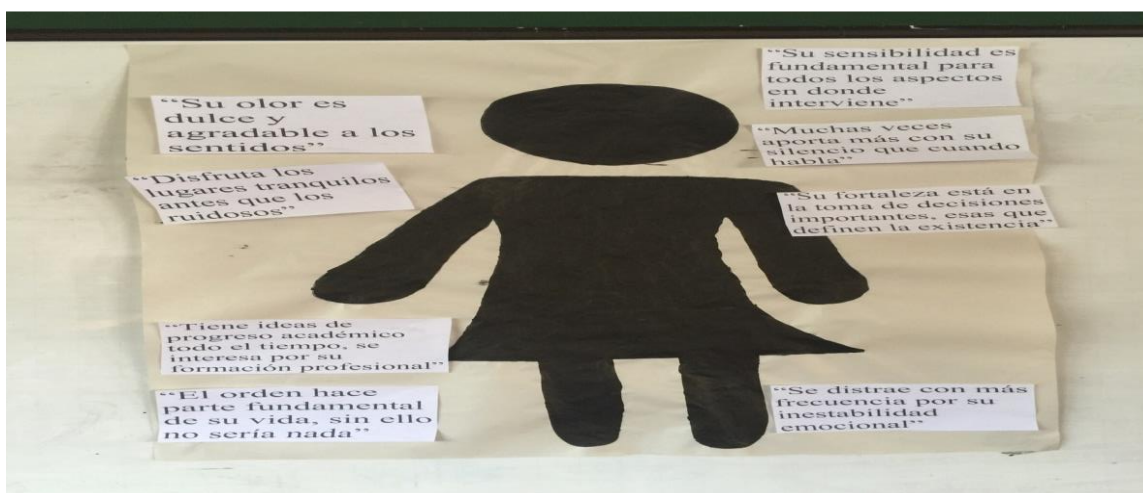


Figura 16. Registro fotográfico Taller Reflexivo: El rol que asignamos a los cuerpos.

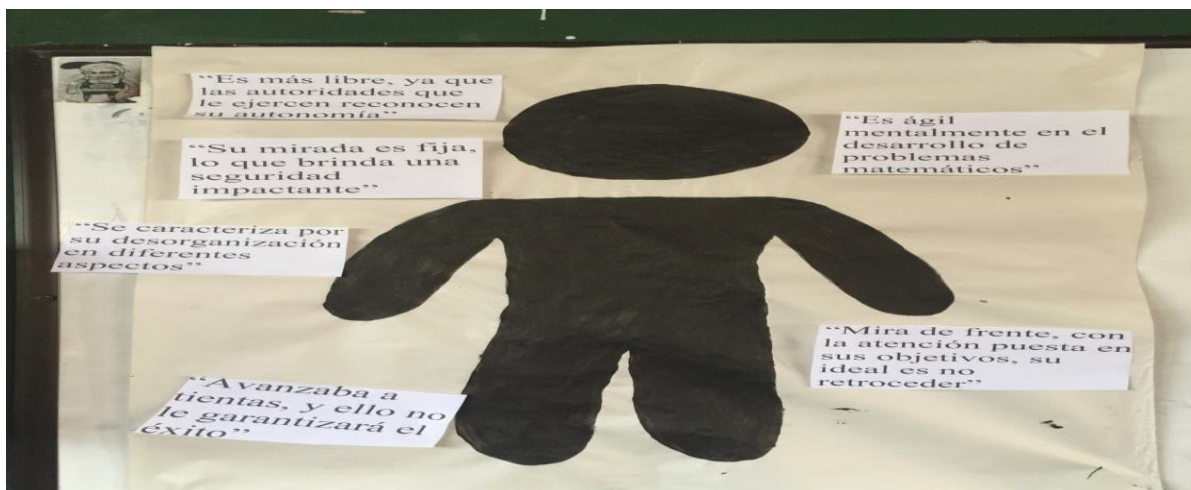


Figura 17. Registro fotográfico Taller Reflexivo: El rol que asignamos a los cuerpos.

Tabla 11. Rejilla consolidada, Actividad: "El rol que asignamos a los cuerpos". Autoría propia.

Rejilla para la actividad: "El rol que asignamos a los cuerpos"	Consolidado General: 31 estudiantes		
Responsable: Anderson Rojas Zapata	Grupo: 8°		
<b>Sexo de quién responde:</b> Masculino ( ) Femenino ( )	<b>Esto es solo para hombres</b>	<b>Esto es solo para mujeres</b>	<b>Esto es para ambos</b>
Mira de frente, con la atención puesta en sus objetivos, su ideal es no retroceder"	25,8%	6,45%	68%
Avanzaba a tientas, y ello no le garantizará el éxito	42%	13%	45,2%
Su sensibilidad es fundamental para todos los aspectos en donde interviene	3%	87%	10%
Su fortaleza está en la toma de decisiones importantes, esas que definen la existencia	29%	29%	42%
El orden hace parte fundamental de su vida, sin ello no sería nada	3,3%	81%	13%
Tiene un potencial innato para ayudar a las personas que se encuentran vulnerables, utiliza su cuerpo como garantía	23%	19,3%	55%
Es ágil mentalmente en el desarrollo de problemas matemáticos	35,4%	3,3%	61%
Tiene mucho potencial con los trabajos manuales	13%	68%	19,3%

Se distrae con más frecuencia por su inestabilidad emocional	32%	55%	13%
Es más libre, ya que las autoridades que le ejercen reconocen su autonomía	81%	13%	6,45%
Se caracteriza por su desorganización en diferentes aspectos	84%	3,3%	13%
Su olor es dulce y agradable a los sentidos	0%	90%	10%
Su mirada es fija, lo que brinda una seguridad impactante	32%	29%	39%
Muchas veces aporta más con su silencio que cuando habla	19,3%	52%	29%
Disfruta los lugares tranquilos antes que los ruidosos	0%	55%	45%
Tiene ideas de progreso académico todo el tiempo, se interesa por su formación profesional	6,45%	10%	84%

Tabla 12. Rejilla discriminada por igual número de participantes que responden, Actividad: "El rol que asignamos a los cuerpos". Autoría propia.

<b>Rejilla para la actividad:</b> <i>"El rol que asignamos a los cuerpos"</i>	<b>Consolidado discriminado por igual número de personas que responden, 7 mujeres y 7 hombres.</b>					
Responsable: Anderson Rojas Zapata	Grupo: 8°					
<b>Sexo de quién responde:</b> <b>Masculino ( ) Femenino ( )</b>	<b>Esto es solo para hombres (M - H)</b>		<b>Esto es solo para mujeres (M - H)</b>		<b>Esto es para ambos (M - H)</b>	
Mira de frente, con la atención puesta en sus objetivos, su ideal es no retroceder"	14%	14%	14%	0%	72%	86%
Avanzaba a tientas, y ello no le garantizará el éxito	29%	43%	14%	0%	57%	57%
Su sensibilidad es fundamental para todos los aspectos en donde interviene	0%	0%	100%	86%	0%	0%
Su fortaleza está en la toma de decisiones importantes, esas que definen la existencia	14%	29%	43%	29%	43%	43%
El orden hace parte fundamental de su vida, sin ello no sería nada	0%	0%	86%	100%	14%	0%
Tiene un potencial innato para ayudar a las personas que se encuentran vulnerables, utiliza su cuerpo como garantía	0%	43%	14%	14%	72%	43%
Es ágil mentalmente en el desarrollo de problemas matemáticos	14%	57%	14%	0%	72%	43%



Tiene mucho potencial con los trabajos manuales	0%	29%	72%	72%	29%	0%
Se distrae con más frecuencia por su inestabilidad emocional	29%	29%	57%	57%	14%	14%
Es más libre, ya que las autoridades que le ejercen reconocen su autonomía	100%	86%	0%	0%	0%	14%
Se caracteriza por su desorganización en diferentes aspectos	86%	86%	0%	14%	14%	0%
Su olor es dulce y agradable a los sentidos	0%	0%	86%	86%	14%	14%
Su mirada es fija, lo que brinda una seguridad impactante	14%	29%	29%	43%	57%	29%
Muchas veces aporta más con su silencio que cuando habla	0%	29%	57%	43%	43%	29%
Disfruta los lugares tranquilos antes que los ruidosos	0%	0%	57%	72%	43%	29%
Tiene ideas de progreso académico todo el tiempo, se interesa por su formación profesional	0%	14%	14%	0%	86%	86%

Este ejercicio da cuenta de la manera como los/as estudiantes asignan, de forma estereotipada, un rol/función/comportamiento a los cuerpos, generando así, una “naturalización” de éstos respecto al sexismo, es decir, preestableciendo culturalmente lo que es el “deber ser” de cada cuerpo, sin distinguir en posibles particularidades como la personalidad, la identidad de género o las preferencias que cada persona posea a razón de la formación que haya recibido en casa o en su entorno cercano. Así, es desconocido totalmente cualquier tipo de diversidad u otredad, ya que, lo que esté por fuera de lo “comúnmente aceptado” será visto como una transgresión o patología.

Esta “naturalización” es evidente cuando, en la rejilla, el consolidado general (Tabla 11) muestra que en relación a las *mujeres*: un 87% de los/as encuestados/as responde que la “sensibilidad” es un asunto fundamental, el 81% dice que sin “el orden” no serían nada, el 68% está de acuerdo en su “fortaleza con los trabajos manuales”, el 55% dice que “se distrae por su emocionalidad”, el 90% declara que “su olor es dulce y agradable”, y más del 50% asume que “aporta más con su silencio” y “disfruta más de los lugares tranquilos que de los ruidosos”, esto se convierte en una forma clara de comprender las discriminaciones entre los hombres y las mujeres en nuestra sociedad, máxime, cuando ese mismo consolidado, afirma sobre los *hombres* que: en un 81% que éstos “son más libres”, un 84% dice que son “desorganizados”,

que en un 35% son “más ágiles en matemáticas” (las mujeres lo son en un 3,3 %).

Además, en el comparativo realizado con el mismo número de personas (7 hombres y 7 mujeres), se hace claro que, la sociedad ha estado construida desde un lenguaje (pensamiento) hegemónico androcéntrico, ya que, en este ejercicio se hace latente que son *ellos* quienes, en términos porcentuales, solidifican los roles/funciones/comportamientos que son atribuidos a los cuerpos, pues sostienen en un 57% que los hombres son más ágiles en matemáticas (frente al 14% *ellas*), que *ellos* en un 43% ayudan innatamente a los/as otros/as con su cuerpo (*ellas* en un 0%), que “la mirada les da seguridad” en un 29% a ellos, mientras que a ellas solo en un 14%.

Otro taller que sirvió como elemento para la recopilación de la información que sustenta este proyecto de investigación se denominó “Mi posición frente al cuerpo”, y consistió en entregar un cuadro sinóptico a dos columnas, donde cada estudiante respondió con un “De acuerdo” o con “Desacuerdo” a 6 preguntas que se le proyectaron en un video beam, luego, se desplazaron a la cancha de microfútbol del colegio, que estuvo dividida en 6 niveles (desde el centro a izquierda) que representaba el “En desacuerdo” y otros 6 niveles (desde el centro a la derecha) que representaban los “De acuerdo”. Cada uno/a se posicionará en el lugar que le resulte de las respuestas que haya asignado a las preguntas, que son las siguientes: Preguntas:

- 1- ¿Considero que las “malas palabras” se ven más feas en las mujeres que en los hombres?
- 2- ¿Hay deportes exclusivamente para hombres y otros exclusivamente para mujeres?
- 3- Si comparo un hombre con una mujer, ¿creo que él es más fuerte y ella más débil?
- 4- ¿Las mujeres son más sensibles que los hombres?
- 5- ¿Un hombre vestido con color rosa es más femenino que uno vestido con color negro?
- 6- ¿Siempre un hombre debe ceder el asiento a una mujer en el salón/tienda/restaurante escolar, etc.?

Como resultado de este ejercicio, se presentan dos fotografías con el posicionamiento final de los/as estudiantes, y, posteriormente, una tabla representando los resultados obtenidos con la totalidad de las respuestas de los/as participantes del taller, y dos discriminando los resultados dados por hombres y mujeres.

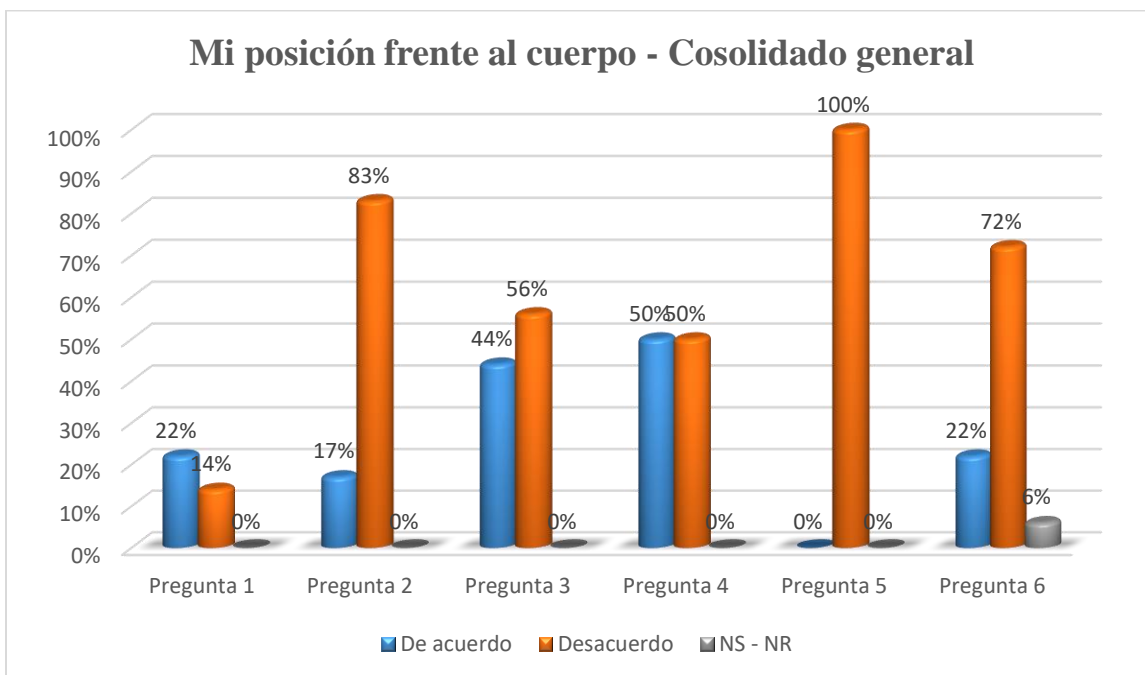


*Figura 18.* Registro Fotográfico Taller Reflexivo: Mi posición frente al cuerpo.

(La cancha estaba dividida en 6 niveles hacia la derecha y 6 niveles hacia la izquierda, partiendo de la mitad de la cancha).



*Figura 19.* Registro Fotográfico Taller Reflexivo: Mi posición frente al cuerpo.



*Figura 20.* Consolidado general, Taller Reflexivo: Mi posición frente al cuerpo. Autoría propia.

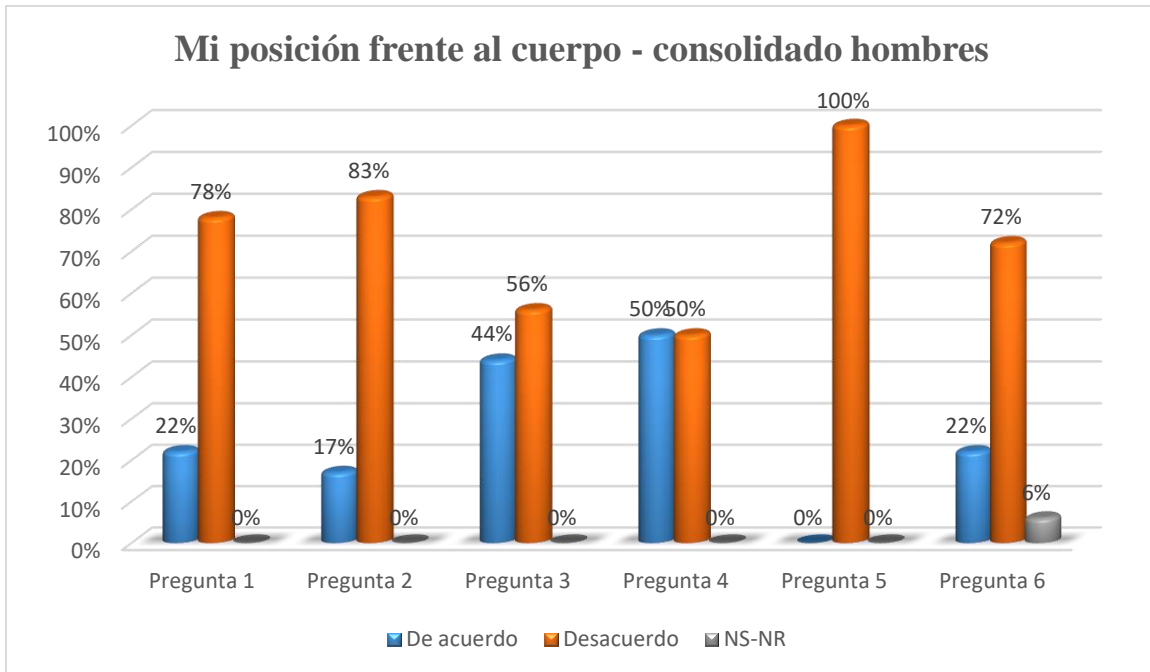


Figura 21. Consolidado hombres, Taller Reflexivo: Mi posición frente al cuerpo. Autoría propia.

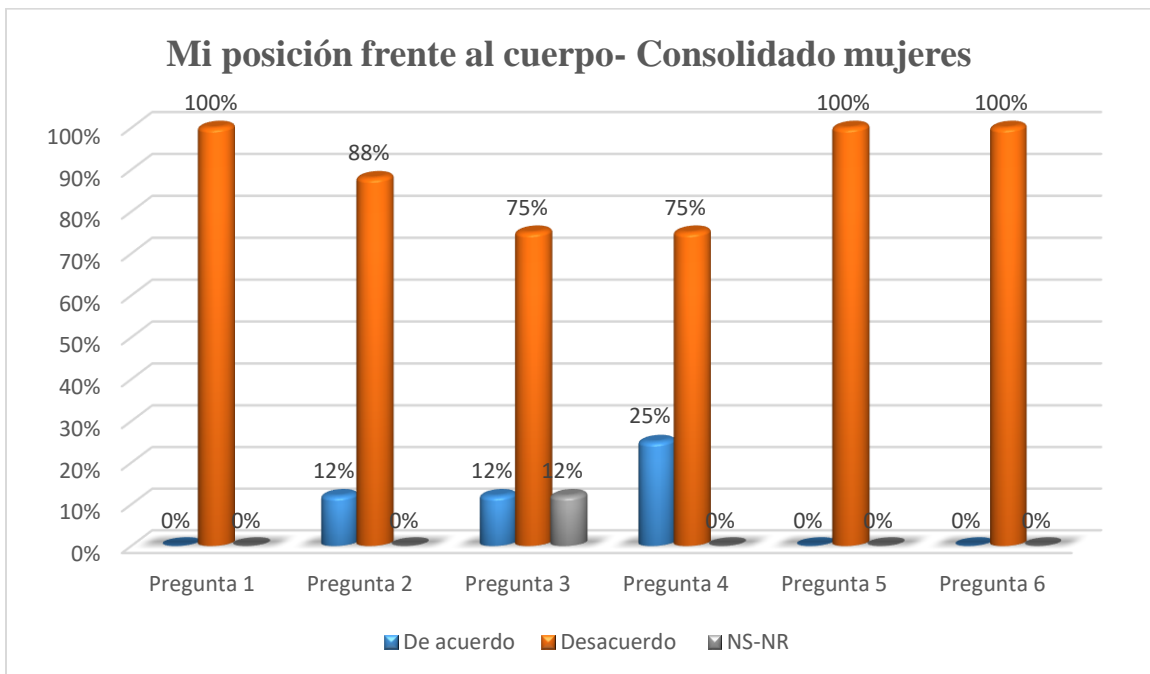


Figura 22. Consolidado mujeres, Taller Reflexivo: Mi posición frente al cuerpo. Autoría propia.

Partiendo de la información expuesta en las tablas anteriores, no debiera cuestionarse que el sexismo ha sido un elemento reproducido, solidificado y sustentado por los hombres, pues son ellos, en una lógica del dominio por el poder quienes se han encargado de ello, lo demuestra que ante la pregunta # 1 (¿Considero que las “malas palabras” se ven más feas en las mujeres que en los hombres?), ellos estuvieron “De acuerdo” en un 22%, mientras que ellas en un 0%. Así mismo, en la pregunta # 3 (Si comparo un hombre con una mujer, ¿creo que él es más fuerte y ella más débil?), ellos estuvieron “De acuerdo” en un 44%, y ellas en un 12%. En la pregunta # 4 (¿Las mujeres son más sensibles que los hombres?) hay un 50 % de diferencia entre los hombres y mujeres que respondieron, pues ellos afirman estar “De acuerdo” en un 50% y ellas en un 25%. En la misma línea, ninguna mujer estuvo “De acuerdo” cuando respondió a la pregunta #6 (¿Siempre un hombre debe ceder el asiento a una mujer en el salón/tienda/restaurante escolar, etc.?), entretanto, los hombres sí lo estuvieron en un 22%, y otro 6% no sabía qué responder, de lo que puede inferirse que, ante la duda, hay un espacio para una posible discriminación.

Un penúltimo taller reflexivo realizado en el desarrollo de este proceso investigativo consistió en leer en voz alta, a través de un proyector, el cuento “La cenicienta que no quería comer perdices” de Nulila López Salamero, luego, se hizo un recuento oral (por el profesor) del cuento “La cenicienta o El zapatito de cristal” de Charles Perrault. A partir de estas dos “versiones”, se hará una discusión a partir de la siguiente línea: Frente a la lectura de los dos textos en relación con la idea de la mujer ¿Cuál es su sentir, es decir, qué sentimientos le genera conocer dos “versiones” de La Cenicienta?

Luego, se solicitó a los/as estudiantes que escribieran una carta dirigida a cualquiera de las dos “versiones” de La Cenicienta. Como elementos sobresalientes de estas epístolas se creó la siguiente tabla, donde se transcriben algunos elementos de las cartas que merecen un tratamiento más detenido.

*Tabla 13.* Registro de algunos apartados de cartas. Taller Reflexivo sobre los cuentos de La Cenicienta. Autoría propia.

Cenicienta “Clásica”		Cenicienta “moderna”	
Felicitaciones	Reclamos y/o solicitudes	Felicitaciones	Reclamos y/o

			<b>solicitudes</b>
	“No la pueden obligar a hacer algo que no quiere y a ella la obligaron a casarse”	“...que una mujer para salir adelante no necesita un hombre a su lado y que una mujer puede sola”	“Me parece muy mal el hecho que no te hayas controlado cuando saliste de fiesta y supongo que por eso te paso lo de los zapatos” (sic)
	¿Te sigues dejando mandar de todo el mundo, o ya cogiste un poco de autoridad?	“me parecio muy bien de su parte al separarse del príncipe(...) puede vivir sola sin ningún hombre” (sic)	
	“no se deje mandar por un hombre que no le sirvió de nada, que siga la vida como ella quera y no se deje sentir menos con un hombre”	“el príncipe solo te quería para que mantuvieras con los tacones” (sic)	
	“no tienes que ser esclava de nadie”	“ustedes no son esclavas de nadie y no callen”	
	“En la vida no hay un príncipe ideal, es solo un cuento sacado de la imaginación”	“No se mate por un hombre que la trata de esclava”	
	“Tú misma puedes salvarte ¿por qué esperar que alguien lo haga por ti?”	“tampoco hay genero con más capacidad que otro que no es bueno depender de alguien en ningún momento ” (sic)	
	“muestran la imagen de la mujer débil, que no puede tener felicidad si no está con un “príncipe” (...) consíguete a un príncipe	“apoyo mas en lo que dejo y quiso vivir su vida y se empezó a sentir libre iso su vida” (sic)	

	que quiera a una compañera de vida, no a un zapato”		
	“para decirte que te liberes, y que no sigas en esta vida de sirvienta, que vivas la tuya a tu antojo”	“No para hacer feliz a alguien, sino hacerte feliz tu misma”	
		“Me hiciste reír mucho cuando te emborrachastes, cuando te levantaste a las 12:00 p.m del otro día”	
		“te felicito por separarse de su príncipe”	
		“Cenicienta por fin volvió a probar la libertad de sentirse uno mismo”	
		“Pero lo que más me asombra como fuiste capaz de hacerlo sin importar lo que dijeran los demás”	

**Análisis:** abiertamente, las cartas dan cuenta de un mayor de número de estudiantes que felicitan a la “Cenicienta moderna” por su papel en el cuento: declarándose a favor de la liberación femenina, la autonomía, la autocomplacencia, en fin, declarando una forma liberal de entender un texto que trabaja desde la ruptura con el canon literario.

Además, es interesante observar que, sólo un estudiante estuvo en “contra” de la actitud liberal de La Cenicienta que no quería comer perdices, cuando, los/as demás participantes estuvieron respaldando esa iniciativa de liberación, con lo que puede inferirse que este tipo de ejercicios permiten iniciar (reconociendo los alcances) la ruptura con el sistema sexo-género que, se ha instaurado a través del tiempo, los lugares y las personas, dicha ruptura se hace plausible cuando se le reclama por “proponer a la mujer como débil” o cuando se exige su libertad frente al yugo masculino como única posibilidad de existencia.

Incluso, debe considerarse también que no se le haya dirigido “felicitación” alguna a la Cenicienta clásica, y sí, por el contrario, reclamos vehementes.



Esta etapa de recolección de la información, finaliza con el análisis del taller reflexivo dirigido a la lectura y análisis del cuento “Las princesas también se tiran pedos” de Ilan Brenman y Lonit Zilberman.

Este taller consistió en una lectura en común del cuento, luego, se solicitó a los/as estudiantes que dibujaran o escribieran lo que opinaban de lo que estaba sucediendo en la historia hasta ese momento. De este ejercicio, se extrajeron algunas apreciaciones de los/las estudiantes, ya sea mediante su escritura o sus dibujos.

A continuación, se presentan algunas muestras fotográficas para, posteriormente, presentar los textos más relevantes y las categorías que de allí emergen según el análisis.

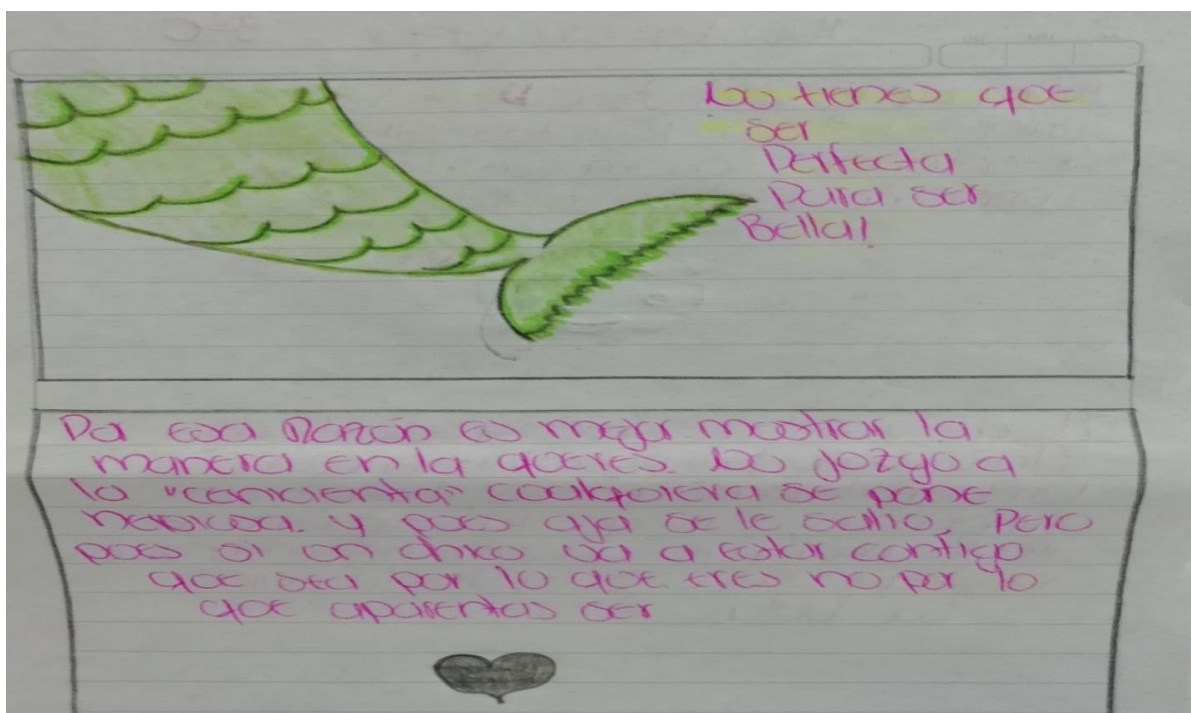


Figura 23. Registro Fotográfico Taller Reflexivo: Cuento "Las princesas también se tiran pedos".

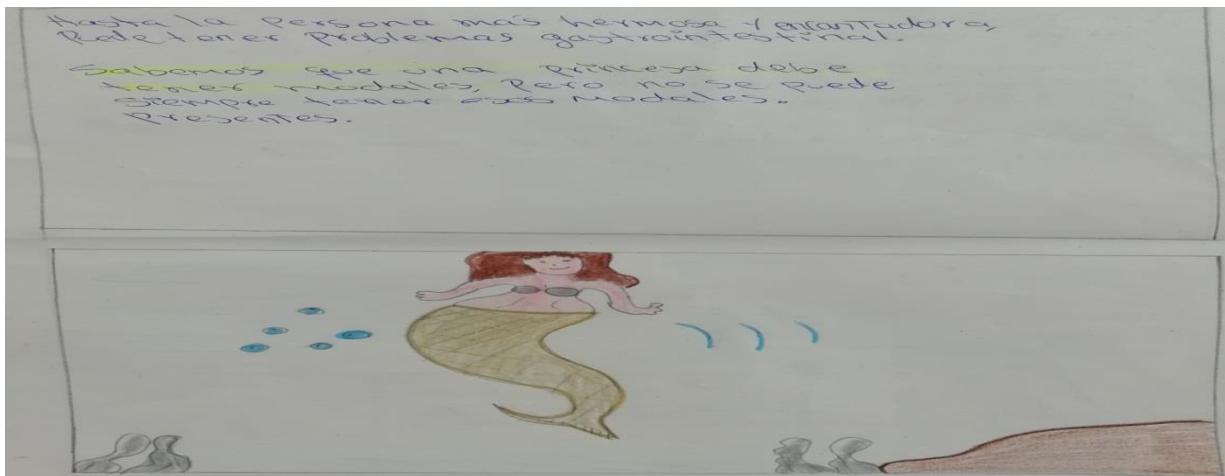


Figura 24. Registro Fotográfico Taller Reflexivo: Cuento "Las princesas también se tiran pedos".

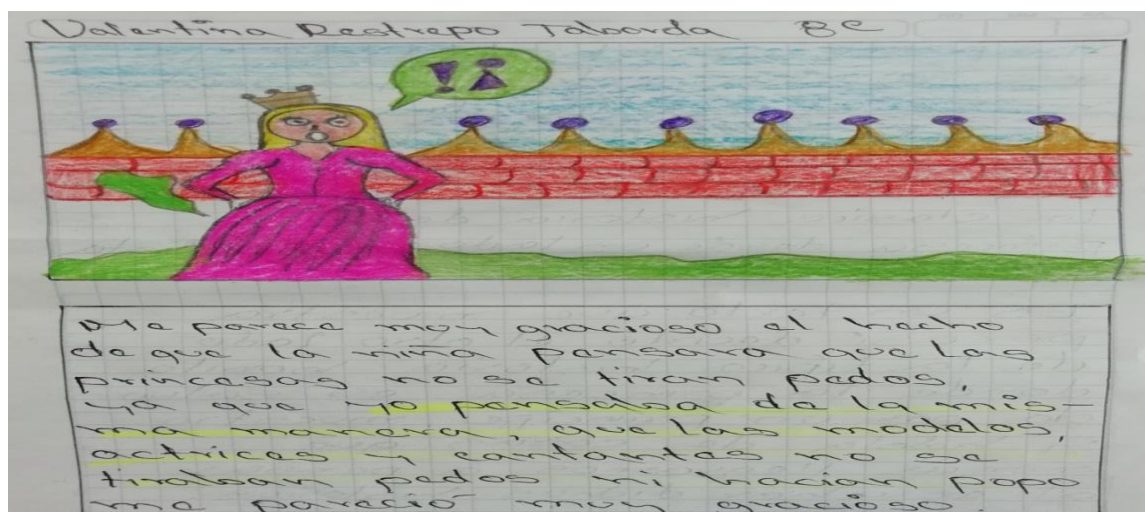


Figura 25. Registro Fotográfico Taller Reflexivo: Cuento "Las princesas también se tiran pedos".

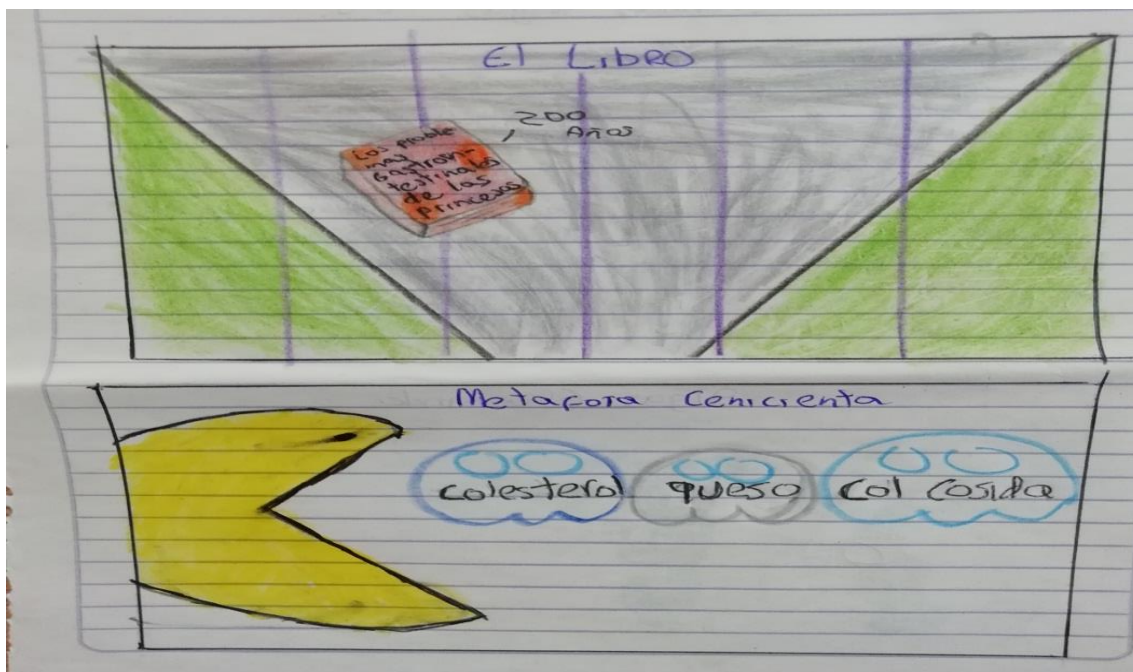


Figura 26. Registro Fotográfico Taller Reflexivo: Cuento "Las princesas también se tiran pedos".

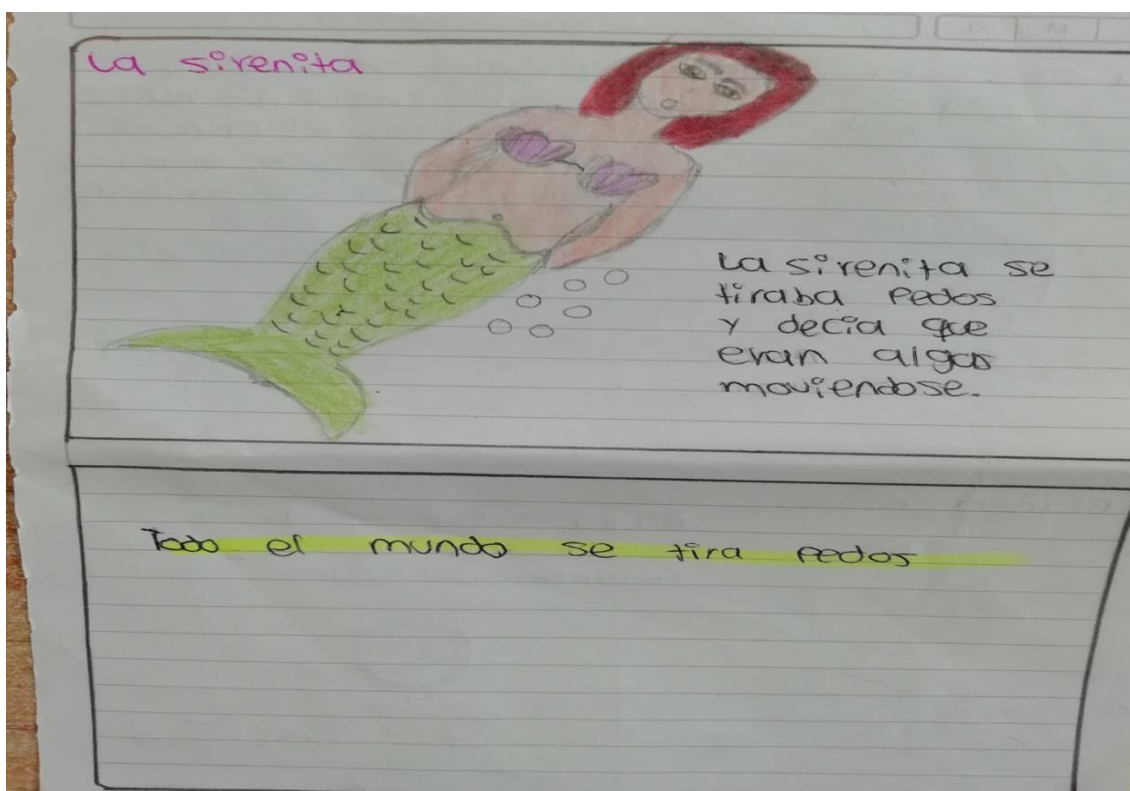


Figura 27. Registro Fotográfico Taller Reflexivo: Cuento "Las princesas también se tiran pedos".

Tabla 14. Categorías emergentes a partir de lo escrito producto del Taller del Cuento "Las princesas también se tiran pedos". Autoría propia.

<b>CATEGORÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LO ESCRITO.</b>			
<b>Características de las princesas</b>	<b>Seres humanos</b>	<b>Fisiología</b>	<b>Extraño y/o curioso</b>
"Por ser princesas no porque sean así no se tiran"	"Por ser bellas no se tiran pedos, son también personas normales"	"si estas tambien tenían un intestino igual; porque no se podían tirar pedos" (sic)	"La verdad se sentiría muy extraño contarle eso a un niño pequeño"
"No todas las princesas son perfectas, no hay que aparentar algo que no son"	"En realidad es una persona común y también requiere de eso"		"Extraño ya que muchas mujeres pensaban que las mujeres no se tiraban pedos"
"Algo que me llamó la atención es que solo porque sean bellas no tienen porque tirarse peos"	"Eso es normal todos hacemos eso, somos seres humanos"		"Me parecio un poco fuera del lugar la pregunta de la niña hacia su padre" (sic)
"creo que es normal que la princesa se tire peos"	"Nadie es más que nadie, y todos tenemos defectos"		"Me parece curioso que las niñas creen que las princesas son perfectas y que son completamente diferentes a nosotros"
"Aunque las princesas se tiren pedos, siguen siendo las más bonitas"	"si están esas personas como todas las demás personas"		"yo pensaba de la misma manera, que las modelos, actrices y cantantes no se tiraban pedos ni hacían popo" (sic)
"Por ser chica no significa que no debas tirarte pedos"	"Es cierto que toda persona se tira pedos"		
"Ya que eso se dio a entender como si las	"Creo que todo el mundo se puede tirar un pedo		

princesas no pudieran tirarse pedos ya que perdían su belleza”	porque todos somos humanos”		
“No todas las princesas son perfectas, no tienes que ser perfecta para ser bella”	“Todo el mundo se tira pedos”		
	“Me parece genial, porque es algo normal que todo el mundo hace y ellas por ser personajes “especiales” no son la excepción”		
	“Me parece muy normal, porque también son seres humanos”		
	“Ser princesas no las quitan de ser humanos”		
	“Al final todos los seres humanos nos tiramos algún peo”		
<p><b>Análisis:</b> Puede plantearse como una situación entendible que haya una relativa resistencia a este tipo de textos y temáticas, pues, pone en tela de juicio representaciones sociales que se han construido en los imaginarios a través del tiempo, los espacios y las generaciones. No obstante, este ejercicio permitió vislumbrar algunas ideas que las/os estudiantes han venido construyendo durante algún tiempo, ya que este ejercicio investigativo ha abierto un pequeño panorama alternativo al trabajo corriente del aula, pues, con la aparición de un texto no perteneciente al canon, se intentó poner en el escenario escolar una reflexión en torno a comprensión del género con una visión más respetuosa y justa.</p>			

## ANÁLISIS

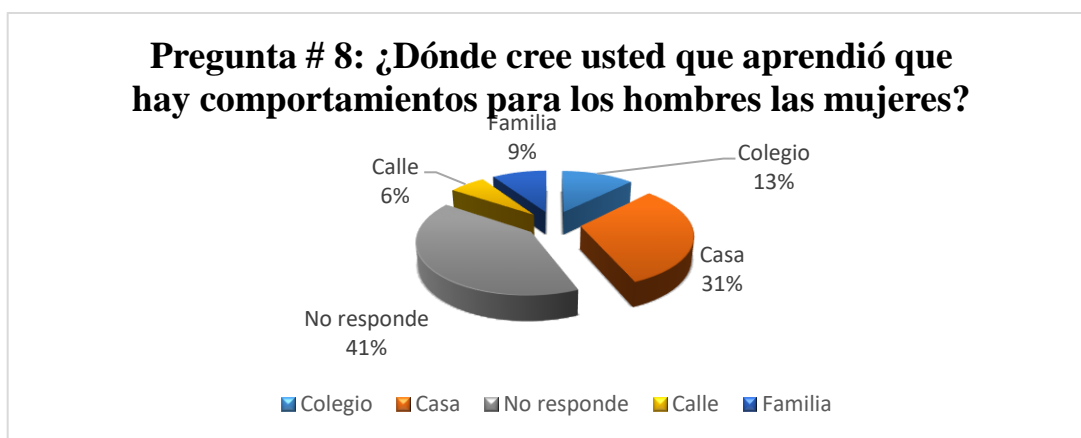
En nuestras aulas y en los distintos espacios escolares observamos actitudes y comportamientos que denotan que nuestro alumnado está siendo educado en los papeles tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres. Estos papeles revelan una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino, llegándose en algunos casos a un estado de subordinación que conduce habitualmente a la falta de respeto hacia la mujer y a su marginación en la cultura” (Moreno, 2000 p. 18).

Toda esta investigación empezó a gestarse tras observaciones cotidianas del ambiente escolar que, como docente del sector público y privado, vivencí en distintos espacios y momentos: aulas, pasillos, canchas, salas de profesores/as, entre otros/as. Desde esos lugares, se me hacía cada vez más notoria la presencia de ciertas expresiones, actitudes y comportamientos relacionados con las desigualdades mediante las cuales se valoraba, conceptualizaba y jerarquizaba el universo de lo femenino en la escuela. Estas cuestiones me permitieron dirigirme a pensar, reflexionar y cuestionar todos estos “principios” bajo los cuales la escuela piensa, dirige y articula las visiones sobre la mujer. Este fue el móvil que me llevó a cuestionarme sobre las formas de representación colectiva que se construyen de lo femenino en la I.E. La Salle de Campoamor.

Este ejercicio de observación, se concretaría más adelante en la búsqueda conceptual de esta investigación, al vislumbrar que estaba relacionado con las formas de Representación Social que, como las define Moscovici, son:

Arquetipos de razonamiento común o pre-concepciones, establecidas durante un largo período de tiempo, esto es, tributarias de historias retóricas y creencias sociales que poseen el status de imágenes genéricas. (...) Se trata de ideas fuerza o arquetipos enraizados en la historia colectiva de un grupo, que permiten la reiteración de los contenidos socialmente construidos” (Citado por Castorina & Barreiro, 2006, p. 19).

Es decir, que lo que la escuela construye, reproduce y articula frente al rol de lo que debe hacer -y no- la mujer, está enmarcado de forma diacrónica en los imaginarios sociales, lo cual es posible observarlo cotidianamente y de forma corriente en las distintas personas que conforman el ámbito escolar. Esto fue claro, por ejemplo, en el desarrollo de una encuesta<sup>5</sup> llevada a cabo con los/as estudiantes de la I.E. La Salle de Campoamor, pues, fue allí donde ellos/as hicieron notorio el reconocimiento de algunos “lugares o ámbitos” en dicha configuración de las RS. Así puede cotejarse en el siguiente gráfico:



*Figura 28.* Respuestas pregunta 8: ¿Dónde cree usted que aprendió que hay comportamientos para los hombres las mujeres?. Cuestionario.

Es así como, bajo la perspectiva de esta investigación, los roles que se asignan a los cuerpos sexuados se estructuran como una Representación Social; bajo este lente, ésta es una categoría social, construida, solidificada y transmitida a través de las interacciones del ser humano con “los otros”. Es claro entonces que hay, en las respuestas a esta pregunta, una asignación a los lugares donde dichas interacciones sociales tienen lugar, a saber, la casa, la calle y el colegio. De ahí que son estos los lugares comunes donde los seres humanos (por lo menos en los primeros años de vida) nos construimos y nos estructuramos como tales. Por consiguiente, cobran importancia

<sup>5</sup> La encuesta realizada se encuentra completa en los anexos como “Encuesta sobre Género”. Se aplicó con los estudiantes del grupo 8C de la I.E. La Salle de Campoamor.

*La familia, la escuela y los medios de comunicación*, pues, no puede pensárseles como unos entes pasivos e inermes, que no tienen incidencia alguna en las formas de construcción que de lo femenino se hace; por el contrario, ellos son reproductores del sistema sexista que la sociedad tiene sobre la mujer (y el hombre). Como lo argumenta Emilia Moreno (2000) en su texto *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*:

Los procesos y los mecanismos de transmisión de estos modelos de comportamiento asignados a las mujeres y a los hombres son tan complejos y tan sutiles que, en muchas ocasiones, ni siquiera somos conscientes de ellos. Intervienen muchas personas. Se inicia en la familia, se ven completados y legitimados en la escuela y reforzados por los medios de comunicación (p. 11).

Lo que ha generado esta reproducción de las RS sobre la mujer es la instauración de ideas y principios sexistas en la sociedad, y la escuela, como parte de la misma, ha caído en ellas fácilmente, al punto de naturalizarlas. Esta naturalización de la que hablo se hizo presente en el desarrollo de la encuesta mencionada anteriormente, en el momento en el que se indagó por las diferencias entre los hombres y las mujeres, a tal punto que algunas de sus respuestas se consideran pertinentes presentarlas literalmente:

- "... hoy en día hay hombres que creen que las mujeres solo sirven para hacer aseo en casa..." (sic)
- "...hay mujeres que creen que el sexo femenino es el más debil y creen que se les debe tratar como si ellas nunca se equivocaran" (sic)
- "...los hombres algunas veces creen que la mujer no tiene algunas capacidades en las que el hombre si la tiene."
- "...es inevitable darse cuenta que en el mundo la mujer sea un objeto facil de manipulación y acceso " (sic)

Asimismo, en el desarrollo de un taller Reflexivo titulado "El rol que asignamos a los cuerpos"<sup>6</sup> se presentó este mismo fenómeno de "naturalización" de los estereotipos sexistas, pues, la tarea de asignar un comportamiento a un determinado "cuerpo sexuado" demostró una carga discriminatoria frente a la mujer.

---

<sup>6</sup> El taller se presenta completo como documento anexo a la investigación.



Este ejercicio dio cuenta de la manera cómo los/as estudiantes asignan, de forma estereotipada, un rol/función/comportamiento a los cuerpos, generando así, una “naturalización” de éstos, es decir, preestableciendo culturalmente lo que es el “deber ser” de cada cuerpo, sin distinguir en posibles particularidades como la personalidad, la identidad de género o las preferencias que cada persona posea a razón de la formación que haya recibido en casa o en su entorno cercano. Así, es desconocido totalmente cualquier tipo de diversidad u otredad, ya que, lo que esté por fuera de lo “comúnmente aceptado” será visto como una transgresión o patología.

Esta “naturalización” es evidente en este taller cuando se muestra que con relación a las mujeres: un 87% de los/as encuestados/as responde que la “sensibilidad” es un asunto fundamental, el 81% dice que sin “el orden” no serían nada, el 68% está de acuerdo en su “fortaleza con los trabajos manuales”, el 55% dice que “se distrae por su emocionalidad”, el 90% declara que “su olor es dulce y agradable”, y más del 50% asume que “aporta más con su silencio” y “disfruta más de los lugares tranquilos que de los ruidosos”, esto se convierte en una forma clara de comprender las discriminaciones entre los hombres y las mujeres en nuestra sociedad, máxime, cuando se afirma sobre los hombres que: en un 81% que éstos “son más libres”, un 84% dice que son “desorganizados”, que en un 35% son “más ágiles en matemáticas” (las mujeres lo son en un 3,3 %).

En estas respuestas puede encontrarse, como he estado diciendo, una “naturalización” de la mujer hacia ciertas cualidades como: debilidad, complejidad, incapacidad, manipulabilidad y accesibilidad. Indiscutiblemente, hay en estos elementos el resultado de formas de ver la sociedad que ha pasado por múltiples generaciones, bajo una constitución hegemónica que ha convalidado discursos violentos y transgresores de los derechos igualitarios de todos/as las personas, sin distinción de sexo, raza o clase social. Una discusión al respecto es el trabajo de un grupo de investigadores españoles con su texto *Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de cc. de la educación* (1999):

En términos generales, los rasgos que caracterizan al varón son: la aptitud para las ciencias, la capacidad de organización, la objetividad, la lucidez, la creatividad, la tenacidad... Se les supone cualidades como la

seguridad en sí mismos y la autonomía, al tiempo que defectos como la agresividad. A la mujer, sin embargo, se le atribuye la pasividad, la dependencia, la afectividad, la sumisión, la intuición, el deseo de agradar. Es decir, en ella se subraya la importancia de lo afectivo por encima de lo intelectual y de los intereses de otros (padre, compañero, hijo/as) sobre los suyos propios a la hora de tomar decisiones vitales (Padilla, Sánchez, Martín & Moreno, 1999, p, 130).

Lo que advierte una ruptura con dos propuestas muy importantes en el campo de estudios de lo femenino, la primera es Simone De Beauvoir con su texto *El segundo sexo* (1999) cuando propone que no hay características anquilosadas para lo que es una mujer (y un hombre), sino que son una construcción cultural, y como tal, varían según el lugar, el tiempo y la sociedad donde se dé: “Así, pues, todo ser humano hembra no es necesariamente una mujer; tiene que participar de esa realidad misteriosa y amenazada que es la feminidad ” (p. 15). “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana” (p. 207); y la segunda propuesta es la de Stefan Bollmann (2007) cuando habla de la peligrosidad que revisten las mujeres que escriben, pues allí está el camino de -y para- su libertad:

El futuro del arte de la novela, afirmaba en todo caso Virginia Woolf, dependería mucho de “en qué medida se puede enseñar a los hombres a soportar el libre discurso de las mujeres”. Y ella tenía también una definición para el tipo de hombre que hacía falta: “Hombres con los cuales una mujer pueda vivir sin ningún temor, en perfecta libertad” (p. 39).

Adicionalmente, otro elemento que se puede utilizar para revelar el estado de las Representaciones sociales de los/las estudiantes participantes de este proceso investigativo, está enmarcado en otro taller reflexivo<sup>7</sup> llamado “Mi posición frente al cuerpo”, que consistió en entregar un cuadro sinóptico a dos columnas, donde cada estudiante respondió con un “De acuerdo” o con “Desacuerdo” a 6 preguntas que se le presentaron en un proyector, las cuales fueron: #1 ¿Considero que las “malas palabras” se ven más feas en las mujeres que en los hombres?, #2 ¿Hay deportes exclusivamente

---

<sup>7</sup> El taller se presenta completo como documento anexo a la investigación.

para hombres y otros exclusivamente para mujeres? #3, Si comparo un hombre con una mujer, ¿creo que él es más fuerte y ella más débil? #4 ¿Las mujeres son más sensibles que los hombres? #5 ¿Un hombre vestido con color rosa es más femenino que uno vestido con color negro? Y #6 ¿Siempre un hombre debe ceder el asiento a una mujer en el salón/tienda/restaurante escolar, etc.?

De este ejercicio se pudo comprender que no debiera cuestionarse que el sexismo ha sido un elemento reproducido, solidificado y sustentado por los hombres, pues son ellos, en una lógica del dominio por el poder quienes se han encargado de ello, lo demuestra que ante la pregunta # 1 ellos estuvieron “De acuerdo” en un 22%, mientras que ellas en un 0%. Así mismo, en la pregunta # 3, ellos estuvieron “De acuerdo” en un 44%, y ellas en un 12%. En la pregunta # 4, hay un 50 % de diferencia entre los hombres y mujeres que respondieron, pues ellos afirman estar “De acuerdo” en un 50% y ellas en un 25%. En la misma línea, ninguna mujer estuvo “De acuerdo” cuando respondió a la pregunta #6, entretanto, los hombres sí lo estuvieron en un 22%, y otro 6% no sabía qué responder, de lo que puede inferirse que, ante la duda, hay un espacio para una posible discriminación.

Atendiendo a esta situación develada durante la investigación, se hace necesario regresar a las cuestiones que, de alguna manera, la gestaron, pues ellas apuntaban al lugar que la escuela debía asumir ante tal sistema de ideas, si eran necesarias investigaciones como esta para coadyuvar al reconocimiento de otro tipo de formas de representación social en términos del género y, en general, de la diversidad. Tal como lo plantea Imelda Arana (2001) a partir de su investigación:

El sexo/género ha determinado el estar en el mundo y por tanto ha determinado también las opciones, actividades, ubicación espaciotemporal, deseos, necesidades y pensamientos. Por ello se considera indispensable tenerlo en cuenta como variable al estudiar fenómenos y procesos culturales cruciales como es la acción de las educadoras hacia las nuevas generaciones (p, 91).

A este punto, es clara, pertinente y necesaria la propuesta de *coeducación* que propone María Elena Simón, ya que, aunque la declara inicialmente desde la definición del diccionario de la RAE (Educación que se da conjuntamente a jóvenes de ambos sexos), también afirma que esta definición es muy básica para los

verdaderos alcances de la misma. Pues pone en cuestión que el sistema oficial educativo equipara en posibilidades de acceso a hombres y mujeres, pero, no obstante, las formas, discursos y actitudes del currículo oculto demuestran que esa igualdad es, todavía, un proyecto inacabado. Por eso la complementa así:

“La coeducación, según lo definimos en el libro colectivo del feminario (elementos para una educación no sexista. Guía didáctica para la coeducación), ya en el año 1987, es:

Un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (Simón, 2000, p. 34)

Intentando darle un giro a la educación tradicional, que está arraigada en prácticas sexistas, esta misma autora propone la coeducación como la manera de retar al sistema sexista imperante, si se puede, como forma de superarlo. Aunque pone de manifiesto que es un reto:

Por eso la coeducación es un reto. No está inscrita en ninguno de los órdenes de la vida ni de la cultura. Hay que construirla para conseguir nuevas personas que aprendan a vivir en un mundo que ya reconoce derechos de igualdad a hombres y a mujeres (Ibídem, p. 35).

La escuela, además de espacio de reproducción es, como lo dice Pérez (1995), una *encrucijada de culturas*:

Ya en otras ocasiones (...) he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones. Es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura pública*, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el curriculum; los influjos de la *cultura social*, constituida por los valores

hegemónicos del escenario social, las presiones cotidianas de la *cultura escolar*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura privada*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, el responsable definitivo de la naturaleza, sentido y eficacia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar (p. 7).

En consonancia con estas ideas, esta investigación, a través de sus mecanismos de recolección de información, propuso dos talleres reflexivos<sup>8</sup> que tuvieron como eje central la literatura, y especialmente, una literatura que intentó transgredir los cánones literarios que durante mucho tiempo han ayudado a construir, reproducir y solventar el sistema sexo-género. Como mecanismo de ruptura con las tradicionales “princesas” propuestas de forma estereotipada en los cuentos clásicos, pensando en lo que afirma Emilia Moreno (2000):

Esta transmisión de estereotipos no solo tiene lugar a través de los libros de texto, sino que desde edades tempranas los cuentos se usan también como un medio de transmisión cultural (Colomer, 1994; Turin, 1995).

En los relatos tradicionales – también en muchos de la actualidad- se presenta un modelo ideológico en el que aparecen claramente definidos y repartidos los roles masculinos y femeninos. Así, cumpliendo con una función pedagógica dentro de un modelo social androcéntrico, preparan psicológicamente a niñas y niños desde su más tierna edad, para que asuman de buen grado el papel que esta sociedad les ha asignado a cada sexo, siendo activo, protagonista y emprendedor para el niño, mientras que el de la niña es pasivo y secundario (p. 23).

El primero de estos talleres consistió en leer en voz alta, a través de un proyector, el cuento “La cenicienta que no quería comer perdices” de Nulila López Salamero, luego, se hizo un recuento oral (por el profesor) del cuento “La cenicienta o El zapatito de cristal” de Charles Perrault. A partir de estas dos “versiones”, se

---

<sup>8</sup> Los talleres se denominan “Lectura del cuento: La cenicienta que no quería comer perdices” y “Lectura del cuento: Las princesas también se tiran pedos”, éstos aparecerán completos en el apartado de Anexos.

propuso una discusión a partir de la siguiente línea: frente a la lectura de los dos textos en relación con la idea de la mujer *¿Cuál es su sentir, es decir, qué sentimientos genera conocer dos “versiones” de La Cenicienta?* Luego, se solicitó a los/as estudiantes que escribieran una carta dirigida a cualquiera de las dos “versiones” de La Cenicienta.

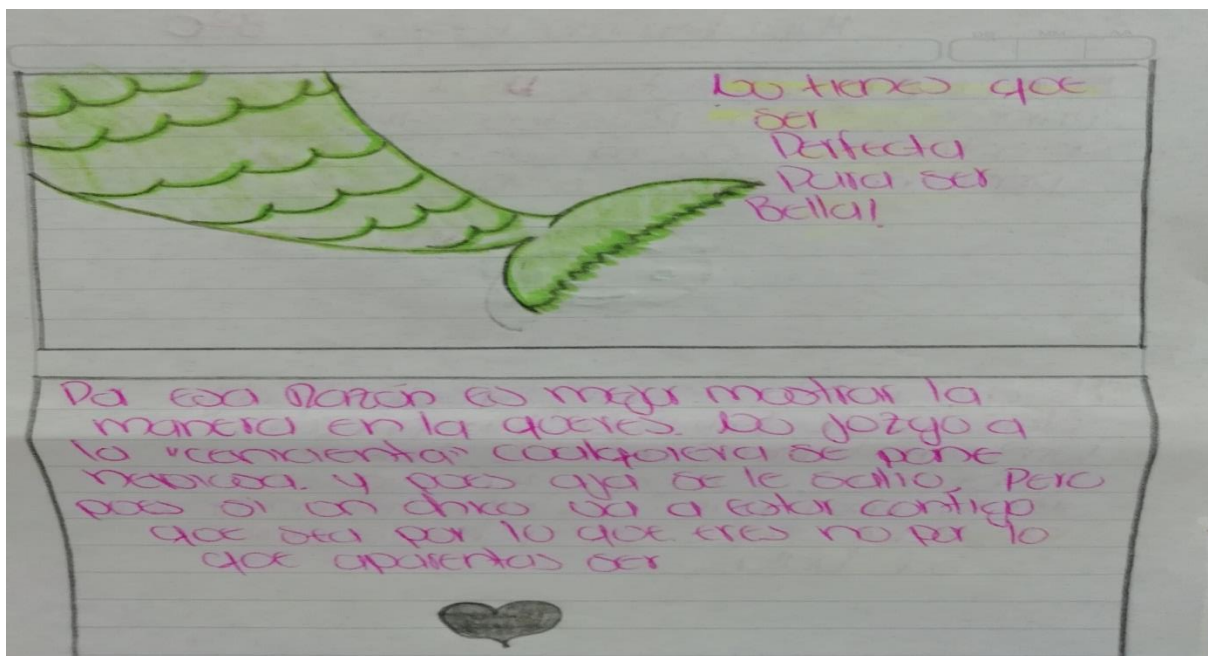


Figura 29. Registro fotográfico Taller Reflexivo Cuento sobre la Cenicienta.

*(No tienes que ser perfecta para ser bella!... Por esa razón es mejor mostrar la manera en la que quieres. No juzgo a la “cenicienta” cualquiera se pone nerviosa y pues aja se le salió, pero pues un chico va a estar contigo que sea por lo que eres no por lo que aparentas ser). María Fernanda Peraza*

Las cartas dan cuenta de un mayor de número de estudiantes que felicitan a la “Cenicienta que no quería comer perdices” por su papel en el cuento: declarándose a favor de la liberación femenina, la autonomía, la autocomplacencia, en fin, señalando una forma liberal de entender un texto que trabaja desde la ruptura con el canon literario.

Además, es interesante observar que, sólo un estudiante (hombre) estuvo en “contra” de la actitud liberal de La Cenicienta que no quería comer perdices, cuando, los/as demás participantes estuvieron respaldando esa iniciativa de liberación, con lo

que puede inferirse que este tipo de ejercicios permiten iniciar (reconociendo los alcances) la ruptura con el sistema sexo-género que, se ha instaurado a través del tiempo, los lugares y las personas; dicha ruptura se hace plausible cuando, en las cartas, se reclama por “proponer a la mujer como débil” o cuando se exige su libertad frente al yugo masculino como única posibilidad de existencia.

El segundo de los talleres se basó en lectura y análisis del cuento “Las princesas también se tiran pedos” de Ilan Brenman y Lonit Zilberman. Después de una lectura en común del cuento, se solicitó a los/as estudiantes que dibujaran o escribieran lo que opinaban de lo que estaba sucediendo en la historia hasta ese momento. De este ejercicio, se extrajeron algunas apreciaciones de los/las estudiantes, ya sea mediante su escritura o sus dibujos.

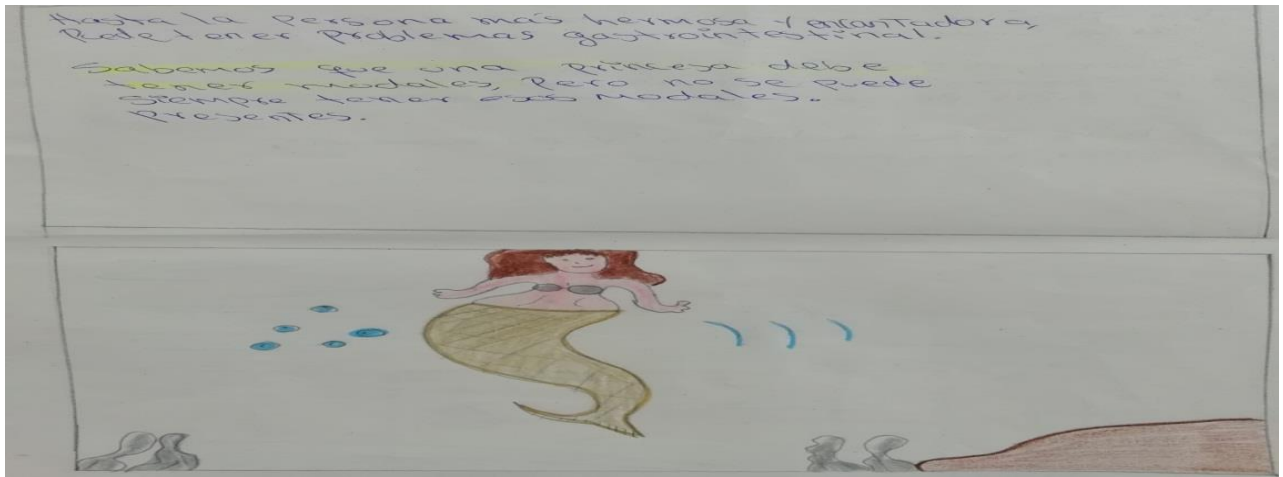


Figura 30. Registro fotográfico Taller Reflexivo: "Las princesas también se tiran pedos".

*(Hasta la persona más hermosa y encantadora, puede tener problemas gastrointestinales. Sabemos que una princesa debe tener modales, pero no se puede siempre tener esos modales presentes) Valentina Restrepo*

A partir de este taller, pudo plantearse como una situación entendible que haya una relativa resistencia a este tipo de textos y temáticas, pues, pone en tela de juicio representaciones sociales que se han construido en los imaginarios a través del tiempo, los espacios y las generaciones. No obstante, este ejercicio permitió vislumbrar algunas ideas que las/os estudiantes han venido construyendo durante algún tiempo, ya

que este ejercicio investigativo ha abierto un pequeño panorama alternativo al trabajo corriente del aula, pues, con la aparición de un texto no perteneciente al canon, se intentó poner en el escenario escolar una reflexión en torno a comprensión del género con una visión más respetuosa y justa.

Una forma de retomar la intencionalidad que tuvieron estos dos ejercicios está enmarcada en las ideas de volcar la escuela a ideales que, desde esta orilla ideológica, se consideran más justos, humanos y equitativos, pues, considerar la escuela como el punto de partida para la ruptura con las inequidades e injusticias respecto al género (no únicamente), es una tarea de la investigación actual muy necesaria, sino urgente. Así lo manifiesta (y se apoya totalmente) María Elena Simón (2000) y Jurjo Torres (2003), respectivamente: “Es muy urgente, pues, desarrollar mecanismos de intervención educativa para sancionar las conductas violentas, relegarlas, desprestigiarlas, y finalmente arrinconarlas haciéndolas desaparecer en bien de todos, de ellos y de ellas” (p. 47). “Prestar atención (...) a las cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas existentes en el aula y que tratan de impedir su invisibilidad” (p. 163).

En esa misma línea de superar los estereotipos sexistas a través de las prácticas educativas, nos apoyamos en la idea de Miguel Ángel Santos Guerra (2000):

Hay que romper los estereotipos y las rutinas que marcan un proceder lastrado por concepciones androcéntricas. La ruptura se realiza mediante el análisis crítico de la realidad. La socialización es un proceso de incorporación a la cultura, pero la educación añade a este proceso un elemento crítico que hace posible discernir qué es lo bueno y qué es desechable en la cultura (p.66).

Haciendo una recopilación de esto, toda esta situación del trabajo investigativo sobre las RS de lo femenino en la I.E. La Salle de Campoamor, queda presente que en la medida que un mayor número de docentes, directivos y demás entes que intervienen en el devenir de la escuela se proyecten al trabajo desde la perspectiva de género, ésta irá dando un giro hacia una institucionalidad que fomente la formación de sujetos justos, valiosos y respetuosos de la diferencia, capaz de convivir *con y a través* de ella, no como un obstáculo más, sino como un elemento esencial de su constitución.



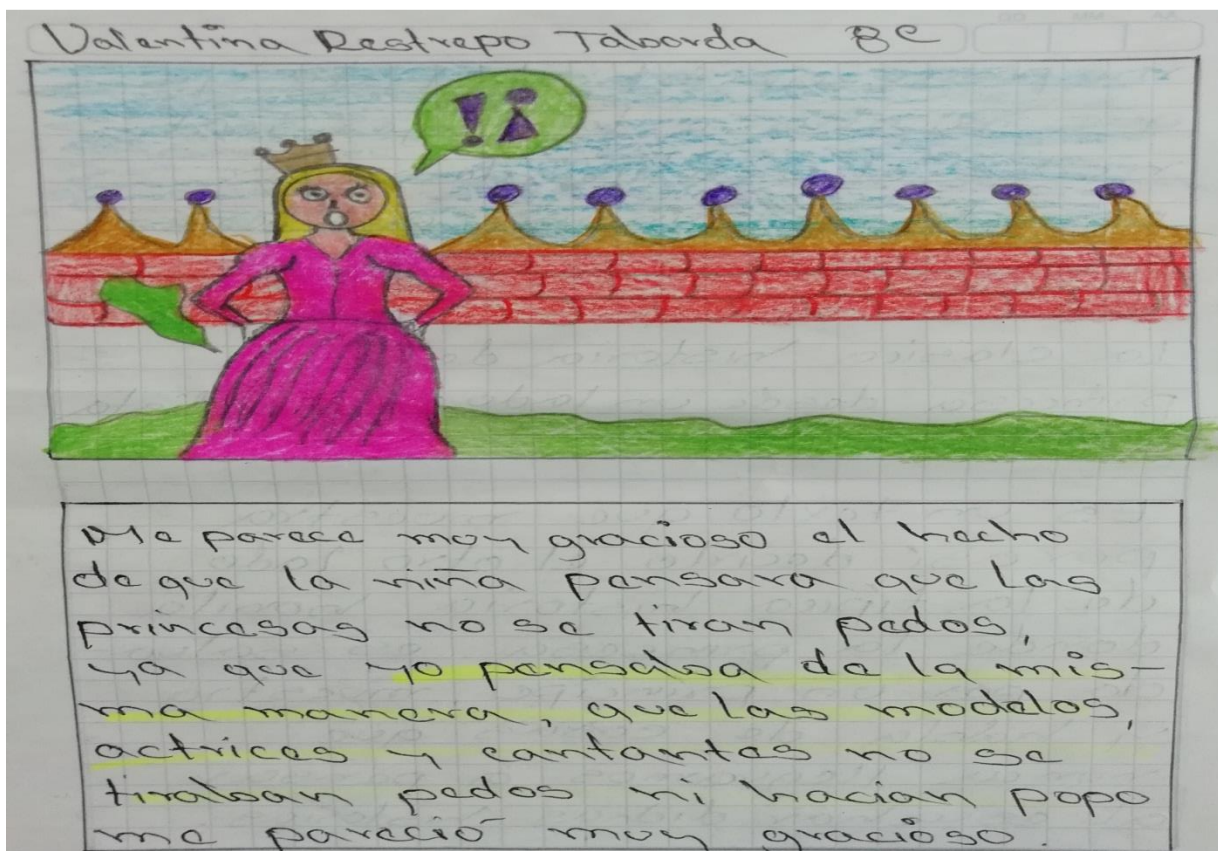


Figura 31. Registro fotográfico Taller Reflexivo: Cuento las princesas no se tiran pedos.

*(Me parece muy gracioso el hecho de que la niña pensara que las princesas no se tiran pedos, ya que yo pensaba de la misma manera, que las modelos, actrices y cantantes no se tiraban pedos ni hacían popo me pareció muy gracioso)*

Ir en el camino de una escuela que respete las diferencias, sin que éstas se conviertan en desigualdades, es la tarea actual que tienen quienes la “habitan”; para construir ese lugar desconocido aún, pero añorado: “La educación y la escuela no pueden cambiar la mentalidad social porque son reflejo de y parte de ella; pero su cometido es ir siempre hacia un lugar que aún no existe, más deseable y más valioso” (Blanco, 2000 p. 146).

Finalmente, se reconoce que la literatura cobra un significado especial, tanto para esta investigación como para la invitación sugerida al trabajo en las aulas, pues se

considera un anclaje para el horizonte de los dispositivos pedagógicos de género<sup>9</sup>, trabajados por el Proyecto Arco Iris, pues recogen esta idea propositiva en la escuela para (en algún modo) transformar las Representaciones Sociales que allí se reproducen. De esta idea puede comprenderse que se trata de implementar dispositivos que se dirijan a reducir las brechas sexistas hacia la equidad de género, como forma de contribuir parcialmente a la (re)construcción de una escuela donde las comprensiones de la diversidad, la aceptación de lo diferente y el intercambio dialógico de saberes y experiencias desde las diferentes formas de pensar (se), permitan un espacio escolar liberado de exclusiones y discriminaciones.

---

<sup>9</sup> Estos dispositivos son entendidos como “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (García, 2004, p. 15).

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### PROPUESTA COEDUCATIVA

Tal vez pareciera ingenuo preguntarse: ¿cuál literatura debe enseñarse en la escuela a los/as estudiantes?, ¿de qué periodo?, ¿qué autores/as? y de éstos/as, ¿cuáles textos y por qué? Todas estas cuestiones están presentes en el contexto escolar, la forma cómo se “resuelven” tiene horizontes distintos: imposiciones institucionales, direccionamientos estatales, gustos y filiaciones, compromisos económicos adquiridos con gremios editoriales, entre muchos otros posibles. Pero, independientemente de la línea de selección, el *canon* se instaure como un referente claro ante todos ellos, pues, si lo entendemos como una regla, modelo o precepto, es claro que lo es porque ha pasado a través del tiempo, la tradición y los espacios. No obstante, es claro que *es* un *canon* construido desde y por un discurso hegemónico, que ha hecho del mismo un lugar para los hombres blancos y del primer mundo. Todo lo que no sea parte de ese centro, carecerá de espacios en una institución social tan importante como lo es la escuela, es decir, que el lugar de la mujer, los negros, los judíos y demás representantes de la periferia no tienen lugar en dicho canon, a no ser que sea a través de una transgresión literaria, que no es fácil de lograr.

El canon se instaure como el referente desde el cual se mide todo lo demás, es decir, es el centro, lo literariamente válido. Harold Bloom (1994) nos ofrece una aleación necesaria para el ingreso de una obra al canon:

¿Se puede obligar a la tradición a que te haga sitio abriéndote paso a codazos desde dentro, por decirlo de alguna manera, en lugar de desde fuera, tal como pretenden los multiculturalistas? Ningún movimiento originado en el interior de la tradición puede ser ideológico ni ponerse al servicio de ningún objetivo social, por moralmente admirable que sea éste. Uno solo irrumpe en el canon por fuerza estética, que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción. La injusticia última de la injusticia histórica es que sus víctimas no precisan otra

cosa que sentirse víctimas. Sea lo que sea el canon occidental, no se trata de un programa para la salvación social (p. 28).

Con esta particular y cuestionable noción de canon, esta propuesta se abre paso hacia la periferia (respecto al centro), debido a que considera que dicho canon no responde a las cuestiones que se plantea, por lo menos, movilizar. Y es que este tipo de propuestas periféricas plantean un riesgo para el centro en la medida que transgreden los principios bajo los cuales se ha instaurado y solidificado en el tiempo, como lo plantea María Teresa Andruetto en su texto *Hacia una literatura sin adjetivos* (2018): “De modo que todo canon necesita de la amenaza exterior –la amenaza de lo no canónico- y es de ese exterior no canonizado de donde provienen las reservas de la literatura que vendrá” (p. 7).

Y es una amenaza en el sentido que permite avizorar otros panoramas de interpretación y comprensión de la realidad, lo que constriñe claramente los propósitos de manipulación ideológica que desde el canon se ha establecido:

El canon –qué lee, qué debiera leer una generación- es también un instrumento de control social. Retomo uno de sus sentidos: vara para hacer mediciones, así es el canon que aparece en los suplementos culturales de los periódicos masivos bajo el título de *Los libros más vendidos*, o en notas literarias que responden a operaciones editoriales de publicidad solapada. Canon efímero que dirige las ventas y preparan con fervor los especialistas en mercadotecnia (Andruetto, 2018, p. 11).

Como una forma de constatar esta manipulación del canon desde diversos ámbitos, presento un cuadro que extraje del PEI de la I. E. La Salle de Campoamor, del área de lengua castellana (para grado 8°) del año 2018, allí se hace notorio que responder a las preguntas iniciales del qué leer, de quién y por qué tiene un fondo ideológico como lo vengo manifestando, y, aunque este cuadro es muy general, aun así ofrece la posibilidad de observar un determinado sesgo, que a mi entender, es hegemónico:

*Tabla 15.* Relación contenidos de aprendizaje, área de lengua castellana, grado octavo. Tomado de: PEI Institución Educativa.

CONTENIDO	DEBERES BÁSICOS DE	INDICADORES DE
-----------	--------------------	----------------

	<b>APRENDIZAJE</b>	<b>DESEMPEÑO</b>
<p>¿Cómo produzco un texto a partir de aportes de la literatura aborigen y colonial?</p> <p>-Literatura Colombiana: de los orígenes a la Colonia.</p>	<p>Reconoce en las producciones literarias como cuentos, relatos cortos, fábulas y novelas, aspectos referidos a la estructura formal del género y a la identidad cultural que recrea.</p>	<p>Reconocimiento de la importancia histórica de la literatura precolombina, de la conquista y la colonia.</p>
<p>¿De qué manera evidenció el romanticismo en las vivencias cotidianas?</p> <p>-Neoclasicismo, Romanticismo y Costumbrismo en Colombia.</p>	<p>Comprende que el género lírico es una construcción mediada por la musicalidad, la rima y el uso de figuras retóricas, que permiten recrear una idea, un sentimiento o una situación.</p>	<p>Reconocimiento de las características y el aporte histórico y social en Colombia del Romanticismo y del Costumbrismo</p>
<p>¿Cómo descubro en la noticia un lenguaje literario basado en el modernismo?</p> <p>-Movimientos literarios: Modernismo y Realismo en Colombia.</p>		<p>Reconocimiento de las características y producción literaria del Modernismo y del Realismo en Colombia.</p>
<p>¿De qué manera construyo textos relacionados con el realismo?</p> <p>-Literatura colombiana del Siglo XX: Realismo mágico y la modernidad.</p>	<p>Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.</p>	<p>Valoración artística y social del Realismo Mágico y de la novela moderna.</p>

De igual manera, otro de los referentes a tener en cuenta para presentar la manipulación ideológica, en este caso desde la escuela y su quehacer con la literatura tiene asidero en los Lineamientos Curriculares que propone el MEN (1998):

#### 4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura En la propuesta de trabajo sobre la literatura que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura: – la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; – la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; – la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (p. 51).

Teniendo en cuenta estos dos referentes que se han presentado, se hace pertinente que esta propuesta plantee posibles alternativas para el trabajo en el aula desde las concepciones de la coeducación, no como otra forma de obligatoriedad que se pretende imponer (igual que el canon precedente), sino como una amenaza posible y justa de cambio, en el cual se abran otros panoramas interpretativos en las aulas, donde estén incluidos los seres humanos en sus totalidades y libertades: en su diversidad de razas, etnias, género, cultura, profesión, etc.

A continuación, se presentará una lista de diversos autores/as, que tienen en común venir de la periferia hacia el centro, con la intencionalidad de transgredir ese ayer nefasto del canon hegemónico hacia un presente integrador de las sociedades, bajo las ideas de María Teresa Andruetto (2018): “Teníamos muy en claro que había que difundir a otros autores y otros libros, y que había que fundar otras editoriales y revistas y, por sobre todo, que había que construir otra calidad de mediadores” (p. 21).

Esta tabla presenta una división de tres niveles, cuyos rangos obedecen a la distribución colombiana de la educación escolar: Básica primaria (preescolar a quinto grado), Básica secundaria (sexto a noveno) y Media (décimo y undécimo). Esta división de las obras en estos niveles se discrimina de acuerdo con la extensión, el lenguaje y la estructura narrativa que plantea cada obra, de tal modo que no avasalle a los/as estudiantes en la incomprensión o el tedio.

Tabla 16. Propuesta de textos para los diferentes niveles educativos. Autoría propia.

NIVEL ACADÉMICO	AUTOR, LIBRO Y/O REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	
Educación básica primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anne Fine, (2001) <i>Billy y el vestido Rosa</i>. Editorial Alfaguara. Colombia</li> <li>- Brown, Peter (2017) <i>El señor tigre se vuelve salvaje</i>. España.</li> <li>- Cabal, Graciela (2000) <i>Miedo</i>. Editorial Sudamericana. Argentina.</li> <li>- Colección antiprincesas y Colección antihéroes (2015). Chirimbote: Argentina.</li> <li>- Devetach, Laura (2014) <i>Monigote en la arena</i>, Editorial Alfaguara. Argentina</li> <li>- Granata, María (1985) <i>100 cuentos de María Granata, para leer antes de dormir</i>. Editorial SIGMAR</li> <li>- Haan, Linda de (2004) Stern Nijland. (Ilustrador). Rey y Rey. Barcelona: Serres.</li> <li>- Ivar Da Coll (2015) <i>Dinosaurios</i>. Ediciones SM.</li> <li>- Mariño, Ricardo (2005) <i>El señor peruchito tiene calor</i>. Editorial Alfaguara.</li> <li>- Montes, Graciela (2002) <i>Valentin se parece a?</i>. Ediciones SM. España.</li> <li>- Poletti, Syria (2000) <i>Cien cuentos de Syria Poletti</i>. Editorial SIGMAR.</li> <li>- Quintia, Xerardo (2007) <i>Titiretesa</i>. España: Editorial O.</li> <li>- Rivas Lorenzo, Manuel (2005) <i>Ana y los patos</i>. A Fortiori Editorial. España.</li> <li>- Tallón, José S. (1992) <i>Rapatonpocipitopo</i>. Editorial Colihue.</li> <li>- Twain, Mark (2014) <i>Consejos para niñas pequeñas</i>. Editorial Sexto Piso.</li> <li>- Villafañe, Javier (2004) <i>Los sueños del sapo</i>. Editorial Colihue. Argentina.</li> <li>- Walsh, María Elena (2015) <i>Cuentopos de Gulubú</i>. Editorial Alfaguara.</li> <li>- Wolf, Ema (2007) <i>Berta disfraza a su gato</i>. Editorial Alfaguara.</li> </ul>	
	Educación básica secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alonso, Odette (2017) <i>Con la boca abierta y otros cuentos</i>. Editorial Voces de Tinta: México.</li> <li>- Better John. (2009) <i>Locas de felicidad</i>. Editorial La Iguana Ciega: Colombia.</li> <li>- Blegvad, Leonore (1984) <i>Ana Banana y yo</i>. Alfaguara, Madrid.</li> <li>- Casalderrey, Fina (2006) <i>Un día de caca y vaca</i>. Alzira, Algar.</li> <li>- DePaola, Tomie (2007) <i>Oliver Button es una nena</i>. Editorial Everest.</li> <li>- Elexgaray Cruz, Esther (2005) <i>El día de la rana roja</i>. A Fortiori Editorial, Bilbao.</li> </ul>

- 
- Fluixà, Josep Antoni (2005) *La narradora del desierto*. Alzira, Algar.
  - Fox, Mem (2011) *Guillermo, Jorge Manuel José*. Ekaré.
  - González García, Núria (2009) *La novia de papá también me quiere*. A Fortiori Editorial. Bilbao.
  - Herrera Castro, Carmen (2005) *Piratas y quesitos*. A Fortiori Editorial, Bilbao.
  - Juan Guinea Díaz (2010) *El príncipe Z*. A Fortiori Editorial, Bilbao.
  - Le Huche, Magali (2009) *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte*. Editora Adriana Hidalgo Madrid.
  - Nöstlinger, Christine (1998) *Rosalinde tiene ideas en la cabeza*. Alfaguara, Madrid.
  - Olid, Isabel (2008) *!Estela, grita muy fuerte!* Tajamar editores. Barcelona.
  - Ordoñez Cuadrado, Rafael (2007) *El tesoro del dragón*. Alfaguara, Madrid.
  - Roldan, Gustavo (2005) *Para esconderse de un monstruo*. Editorial Planeta.
  - Vandescal, Marie (2010) *Princesas, dragones y otras ensaladas*. Editora Adriana Hidalgo. Madrid.

---

Educación media

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2014) *Americanah. Literatura Random House*.
  - Alapont, Pascual (2003) *El infierno de Marta: La máscara del amor*. Alzira, Algar, 2003
  - Ángel Vallejo, Félix (2016) *Él y el otro, homohistorias*. Tragaluz Editores: Medellín.
  - Ángel Vallejo, Félix. (1975) *Te quiero mucho poquito nada, historieta*. Creset. Medellín.
  - Araujo, Helena (2009) *Esposa fugada y otros cuentos viajeros*. Hombre nuevo editores. Colombia.
  - Bougaeva, Sonja (2010) *Dos hermanas reciben visita*. Takatuka, Barcelona.
  - Campbell, Shirley (2007) *Desde el Principio fue la Mezcla*. Editorial Terremozas
  - Campbell, Shirley (2012) *Palabras Indelebles de Poetas Negras*. Editorial Terremozas
  - Campbell, Shirley (2013) *Rotundamente negra*. Editorial Terremozas.
  - Caputo, Giuseppe (2016) *Un mundo huérfano*. Random House: Bogotá
  - Clavel, Ana (comp.) (2010). *Yo es otr@, Cuentos narrados desde otro sexo*. Ciudad de México: Cal y Arena.
  - Díaz Fleitas, José Manuel (2012) *Románticas y realistas. Antología de*
-



---

*literatura escrita por mujeres*. Editorial Pearson, Madrid.

- Díaz, Raquel (2010) *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Thule. Barcelona
  - Díaz, Raquel (2011) *Catálogo de besos*. Thule. Barcelona.
  - Frabetti, Carlo (2000) *Malditas matemáticas. Alicia en el país de los números*. Editorial Alfaguara Madrid.
  - Ghazy, Randa (2009) *Hoy no voy a matar a nadie*. Editorial Edelvives. Zaragoza.
  - Hanika, Beate (2011) *Las lágrimas de Caperucita*. Takatuka. Barcelona.
  - Joysmith, Claire (2011), *Cantar de espejos. Poesía testimonial chicana de mujeres*, UNAM: México.
  - Lemebel, Pedro. (2004) *Adiós mariquita linda*. Editorial Sudamericana: Chile.
  - Ministerio de cultura (2010) *Antes el amanecer: antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*. Editorial Ministerio de cultura. Bogotá.
  - Ministerio de cultura (2010) *El sol babea jugo de piña: antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*. Editorial Ministerio de cultura. Bogotá.
  - Moure Trenor, Gonzalo (2005) *Lili, libertad*. Editorial SM. Madrid.
  - Nessmann, Philippe (2011) *En tierra de indios. El descubrimiento del lejano Oeste*. Bambú Barcelona.
  - O Dell, Scott (2010) *Estrella negra, brillantes amanecer*. Noguera ediciones. Barcelona.
  - Oates, Joyce Carol (2005) *Monstruo de ojos verdes*. Editorial SM. Madrid.
  - Roig, Lola (2010) *Mujeres*. Thule. Barcelona.
  - Rosa, Montero (2005) *Historia del rey transparente*. Editorial Alfaguara.
  - Rosa, Montero (2013) *La ridícula idea de no volver a verte*. Editorial Seix Barral.
  - Salesas Pla, Florenci (2009) *Hipátia la maestra*. Editorial El Rompecabezas. España.
  - Uribe de Estrada, María Helena (1986) *Reptil en el tiempo*. Molino de papel. Colombia.
  - Vallbona, Teresa (2009) *Grandes mujeres: el lado femenino de la historia*. Océano Ambar Barcelona.
  - Vélez de Piedrahíta, Rocío. (2007) *El hombre, la mujer y la vaca: un cuento desagradable*. Editorial UPB. Colombia.
-

En la relativa infinitud de la literatura, la lista anterior es solo un pequeño abrebocas de todo el trabajo literario que se viene gestando en la construcción de un nuevo canon, y como en toda lista importante, pueden ser más notorias las ausencias que las presencias, pero éstas no son por elección o con la intención manipuladora de ocultamiento, más bien, son el resultado de una literatura reciente y amplia, de la cual no se tiene la totalidad en el referente, pero que, seguramente, formará parte constitutiva en un futuro cercano, si propuestas como la que propone este proyecto de investigación tienen la aceptación necesaria.

## CONCLUSIONES

Esta investigación sobre las representaciones sociales de lo femenino en la escuela permitió establecer un corolario de proposiciones que, aunque obedecen a distintos órdenes, han estado conjugados durante todo el trabajo:

- Fue evidente encontrar que en la I. E. La Salle de Campoamor todavía hay una fuerte inclinación hacia las ideas sexistas, tanto en los/as estudiantes como en los/as miembros de sus familias. El trabajo realizado con ellos/as permite establecer que, como se ha dicho, las RS son una construcción social que está ligada a las generaciones familiares, y que todavía hay una labor bastante fuerte que hay que dar hacia una posible transformación. La “Naturalización” de principios sexistas en las interacciones de los/as estudiantes fue una de las consecuencias del trabajo, quedando claro que hay un camino amplio en la dirección hacia una escuela más justa e incluyente.
- Por la naturaleza misma de la investigación, desde su enfoque en IAE, es manifiesta la reflexión en la praxis docente, pues, todas las intervenciones, discursos, estrategias, actividades y propuestas que se generan en ella, están atravesadas por el filtro de la perspectiva de género, provocando allí una micro-transformación del currículo (por lo menos el oculto) que pretende generar un espacio escolar distinto, es decir, mejor.
- Frente a la constitución de la Escuela misma, este trabajo propuso un camino que, aunque es más largo e inquieta las estructuras clásicas del pensamiento que la ha abordado (desde espacios o instituciones externas o internas), le abre nuevas perspectivas para re-pensar su propio rol, sobre todo, en el que cumple en un mundo intercomunicado por la red y las comunicaciones masivas, dirigiéndola a un cruce de ideas y perspectivas que le exigen abandonar los estereotipos violentos y transgresores de “lo otro”. En este sentido, lo que se convierte en un baluarte es que la escuela es un espacio ideal para la ruptura de las prácticas sexistas, posibilitando la consolidación de una sociedad que respete a las personas per se,

sin distinciones o discriminaciones irracionales.

De esto se desprende la posibilidad de responder una pregunta que se presentó al inicio de este trabajo investigativo (¿Acaso le corresponde a la escuela atender tales problemas? ¿Es necesario un trabajo en el campo de comprensión de lo femenino en la escuela?), quedando claro que la escuela sí tiene un lugar muy importante en este campo, pues es el escenario más indicado –por su filosofía formadora del pensamiento- para construir el tránsito a una sociedad más respetuosa y justa.

El trabajo desde el campo literario abre una gama de posibilidades virtualmente inagotables, ya que la literatura que se viene dando desde el siglo XX ha estado abierta a otras posibilidades, que incluyen el rumbo de la perspectiva de género, permitiendo, por lo menos, que los maestros y las maestras tengan otro tipo de referentes literarios que los/as accedan a lecturas, análisis, reflexiones y construcciones. De este trabajo se generó una propuesta coeducativa que planteó una ruptura del canón literario, esbozando que hay otras sendas, otras maneras de cultivar ideas de respeto por y hacia “Lo otro”.

- Puntualmente, fue importante encontrar que los/as estudiantes no perciben discriminaciones de manera explícita, ni en la comunidad escolar, pero sí las observan de forma implícita y de forma aislada. Así mismo, se logró encontrar que la casa y la escuela son los espacios donde más se consolidan las construcciones conceptuales que los/as estudiantes hacen sobre el género.
- Finalmente, fue muy importante encontrar que hay ciertos atisbos, que van creciendo con el pasar del tiempo y el trabajo de algunos/as estudiantes (y maestros/as que han encontrado en su trabajo por la igualdad y el respeto un vía) por la superación del imaginario que durante muchos siglos ha sostenido un nivel de mayor importancia (en casi todos los ámbitos) del hombre sobre la mujer, pues durante el análisis de este trabajo se logró mostrar que en la escuela ya hay presentes algunas disidencias con este tipo de estereotipos sexistas.

## 6. REFERENCIAS

- Alberdi, I. (2011) Temas y desafíos de la igualdad entre los géneros. El liderazgo de las Naciones Unidas. En Marcela Lagarde, M., Valcárcel, A. (Ed) *Feminismo, género e igualdad*. (pp. 263-280) Madrid, España. EGRAF, S.A.
- Andruetto, M. T., (2018) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Bogotá- Colombia. Luna Libros.
- Arana, I., (Abril, 2001) *Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género*. Nómadas, Número 14. pp. 90-101
- Araya, S., (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Aristizábal, M., (2005) Cuerpo, ciudadanía, subjetividad, la relación de tres conceptos en la educación de las mujeres del siglo XIX. *Revista Historia de la educación colombiana*. N° 8, pp. 117-134.
- Artese, M. (2010) Representaciones sociales del conflicto: notas para un abordaje teórico- epistemológico. Intersticios. En: Revista Sociológica de pensamiento crítico, CONICET. Argentina. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/5204/3695>
- Beauvoir, S., (2014) *El segundo sexo*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós. México.
- Blanco, G., (2000) *Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto*. En: En Santos, M. (Coord), Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández, G., Jaramillo, C., Moreno, E., Oliveira, M., Simón, M. (Ed) *El*

*harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar.*  
pp. 33-51. Barcelona-España: Editorial GRAÓ.

Bloom, H., (1994) El canon occidental. Recuperado de:  
<file:///G:/AA%20U.de.A/MAESTR%C3%8DA%20EN%20EDUCACI%C3%93N/Proyecto%20Trabajo%20de%20grado/Documentos%20sobre%20El%20canon/Canon%20Occidental.pdf>

Borja, M., (2011) La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. Revista Educación y Pedagogía (Medellín). Vol. 23, Nº 61, Sep – Dic. P. 171-183

Bollmann, S. (2007) *Las mujeres que escriben también son peligrosas*. Madrid, España: Maeva Ediciones.

Brenman, I. y Zilberman, L. (25/10/18) *Las Princesas también se tiran pedos*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/313417399/Las-Princesas-tambie-n-se-tiran-pedos-pdf>

Cardona, M., C. (2006) *Diversidad y Educación Inclusiva*. Madrid: Pearson educación.

Castellanos, G., (2007) Sexo, Género y feminismo: Tres categorías en Pugna. Recuperado de:  
<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/168/109>

Castorina, J., Barreiro, A., (2006) *Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática*. Recuperado de:  
<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf> (Mayo 15 de 2017).

De Lauretis, T. (1989) *La tecnología del género*. En: Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press, 1989, págs. 1-30.

Devalle de Rendo, A., Vega, V. (2006) *Una escuela EN y PARA la diversidad El entramado de la diversidad*. Recuperado de:

<https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>

Duschatzky, S. y Aguirre, A. (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

ELLIOT, Jhon (1993) *La investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional. Tres estudios de caso*. En: El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Morata.

Elliot, J., 2000. *La investigación –acción en educación*. Ediciones Morata. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Eisner, Eliot (1998) *El ojo ilustrado*. Ed.paidos.

Estrada, A., y García, C., (2000) Cuerpos en tensión. *Revista de estudios sociales*. (N° 5, enero), pp. 93- 99

Estrada, J., (2015) *Imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia*. (Informe de investigación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Fernández Retamar, R. (1975). *Algunos problemas teóricos de la literatura hispanoamericana*. En: Para una teoría de la literatura hispanoamericana. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995. pp. 88 – 140

Fuentes, L., (2006) Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Nómadas*. N° 24, p. 22-35.

García, C., Muñoz, D. (2009) Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). *Nómadas*. N° 30, p. 132-147.

- García, C. (2007) *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia. Visión Gráfica.
- García, C. (Ed.) (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá, Colombia: Editorial Siglo del Hombre Editores. 240 p.
- González Rey, D., L., (2015) La educación de las mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el proyecto educativo de la Regeneración. *Rev. Hist. Educ. Latinoam.* Vol. 17 (24) pp. 243- 258
- Guido Guevara, S., (2015) *¿Para qué la escuela? ¿Qué es la escuela? Horizontes de un ideal intercultural*. En: Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, L. (2012). *Género y ciencia: entre la tradición y la trasgresión*. En: México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología. Investigación feminista epistemología, metodología y representaciones sociales (pp. 407).
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M., (2010) *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. D. F- México.
- Institución Educativa La Salle de Campoamor (2017) *Manual de convivencia Escolar*.  
Retomado de:  
[https://www.master2000.net/recursos/uploads/33/MANUALDECONVICIENCIA\\_Salle\\_27-11-17.pdf](https://www.master2000.net/recursos/uploads/33/MANUALDECONVICIENCIA_Salle_27-11-17.pdf)
- Institución Educativa La Salle de Campoamor (2018) PEI. Recuperado de:  
[https://media.master2000.net/menu/33/1671/mper\\_arch\\_31066\\_4.20PLAN%20AREA%20HUMANIDADES.pdf](https://media.master2000.net/menu/33/1671/mper_arch_31066_4.20PLAN%20AREA%20HUMANIDADES.pdf)
- Lamas, M., (Ed.) (1996) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. 265-302p.



Mingo, A., (2010) *Ojos que no ven...violencia escolar y género*. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003)

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos Curriculares: Lengua castellana*. Recuperado de:

<file:///G:/Lineamientos%20de%20Lengua%20Castellana/Lineamientos%20Lengua%20Castellana.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2016) *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Recuperado de:

[https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016\\_0.pdf](https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf)

Ministerio de Salud Nacional (1993) Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Moreno, E., (2000). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. En Santos, M. (Coord), Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández, G., Jaramillo, C., Moreno, E., Oliveira, M., Simón, M. (Ed) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. 164 p. Barcelona-España: Editorial GRAÓ.

López, N., (25/10/18) *La cenicienta que no quería comer perdices*. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf>

Ospina, W. (2001) *Los nuevos centros de la esfera*. Ed. Aguilar. Bogotá-Colombia.

- Padilla Carmona, T., Sánchez García, M., Martín Berrido, M. & Moreno Sánchez, E. (1999) Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de cc. de la educación. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 17, n.º 1, págs. 127-147
- Pérez, Á., (1995) *La escuela, encrucijada de culturas. Investigación en la escuela*. 26, 7-24.
- Pérez, M., (2003) A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40438283/REPRESENTACIONES SOCIALES TOMAS IBANEZ.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1508389233&Signature=XKQFuggZjhpc4Wy9htF%2B9MQvdhA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DREPRESENTACIONES SOCIALES TOMAS IBA NEZ.pdf>
- Restrepo, B., (1996) Investigación en educación, Paradigmas metodológicos de investigación en educación En: *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá-Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Restrepo, R., Franco, N., y Quiroz, R. (2011) Educación Superior e Imaginarios de Género. Uni-pluri/versidad. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Rojas, M., (2010) *Utopía Gay de José Rafael Calva: novela subversiva y transgresora*. *Revista de Lenguas Modernas*. N° 13. pp. 83-94

- Sánchez, B. (2002) *El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20756/20596>
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. ARFO Editores. Santafé de Bogotá.
- Santos, M. (coordinador), Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández G., Jaramillo, C., Moreno, E. Oliveira, M., Simón, M. (2000) *El Harén Pedagógico*. Barcelona, España: Editorial GRAO.
- Sierra, Z., y Romero, A., (2000) *¿INVESTIGAR O CONSTRUIR NUEVAS REALIDADES ESCOLARES? Reflexiones a propósito de un proceso formativo e investigativo con docentes y estudiantes en una Escuela Primaria de San Onofre (Sucre)*. *Revista Colciencias, Ciencia & Tecnología*, vol. 20, No. 4, diciembre 2002, pp. 19-32
- Simón, M. E., (2000) *Tiempos y espacios para la coeducación*. En Santos, M. (Coord), Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández, G., Jaramillo, C., Moreno, E., Oliveira, M., Simón, M. (Ed) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. pp. 33-51. Barcelona-España: Editorial GRAO.
- Skliar, C. (2005, enero-abril) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVII, No 41, Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/articulo/viewFile/6024/5431>
- Torres, I., (2011) De la universalidad a la especificidad: los derechos humanos de las mujeres y sus desafíos. En: Lagarde, M., Valcárcel, A. (Ed) *Feminismo, género e igualdad*. Madrid, España. Egraf S.A.
- Torres, J., (2003) *El curriculum oculto*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tovar, P., (2003) *Familia, género, y antropología. Desafíos y transformaciones*. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Zapata, J. (2003). *Propuesta de taller reflexivo para el sistema tutoría en la U.P.B.*

Revista de la Facultad de trabajo Social, U.P.B. p. 93

## ANEXOS

### Anexo 1. Encuesta sobre las percepciones de los participantes sobre el género.

<p>Encuesta SOBRE GÉNERO: Esta encuesta será realizada a través de fotocopias que se entregarán a cada estudiante en la clase de Lengua Castellana.</p>
<p>Responsable: Anderson Rojas Zapata</p>
<p>Lugar: Institución Educativa La Salle de Campoamor</p>
<p>Grado: 8°C - 31 estudiantes (23 hombres y 8 mujeres)</p>
<p>1. ¿Qué significa para usted “ser hombre”?</p>
<p>2. ¿Qué significa para usted “ser mujer”?</p>
<p>3. ¿Qué entiende por “género”?</p>
<p>4. ¿Se ha sentido discriminado/a por ser mujer/hombre? (si su respuesta es “SÍ” explique en la casilla “Otro”)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SÍ</li> <li>• NO</li> <li>• Otro:</li> </ul>
<p>5. ¿En qué lugares del colegio ha sentido que se le ha tratado diferente por ser mujer/hombre? (El trato diferenciado puede ser positivo o negativo). Puede marcar máximo tres espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrada ( )</li> <li>• Salón de clase ( )</li> <li>• Cancha polifuncional ( )</li> <li>• Pasillos ( )</li> <li>• Sala de docentes ( )</li> <li>• Tienda ( )</li> <li>• Restaurante escolar ( )</li> <li>• Patio central ( )</li> <li>• Unidades sanitarias/baños ( )</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca ( )</li> <li>• Ninguno ( )</li> <li>• Otro: (aula múltiple, fotocopidora, parque) ( )</li> </ul> <p>_____</p>
6. ¿Qué comportamientos/actitudes asocia con lo femenino?
7. ¿Qué comportamientos/actitudes asocia con lo masculino?
8. ¿Dónde cree usted que aprendió que hay comportamientos para los hombres y las mujeres?
1. ¿Cree usted que existen profesiones/labores/oficios para hombres y otros para mujeres? (si su respuesta es “SÍ” explique en la casilla “Otro”) SÍ ( ) NO ( ) Otro ( )
10. ¿Alguna vez ha sido discriminada/o en el colegio por su condición de género o sexo? ¿Cómo? ¿Dónde?
11. ¿Considera que al interior del colegio existe un trato diferenciado en función del género? ¿Cómo lo ha evidenciado?

## Anexo 2. Taller Reflexivo #1

Taller reflexivo # 1	Fecha: Julio/2018
Responsable	Profesor Anderson Rojas Zapata
Grupo	8° C - 31 estudiantes (23 hombres y 8 mujeres)
Actividad	Mi “posición” frente al género. Las creencias hacen parte estructural de lo que son las

	Representaciones Sociales, ya que son elaboradas culturalmente, con el paso del tiempo y son transmitidas de generación en generación. Lo que se pretende con esta actividad ubicar cuáles son las que poseen los/as estudiantes de La Salle de Campoamor (8° C) con relación al sistema sexo-género, y generar un espacio reflexivo y crítico de las mismas, con el fin de abrir un panorama que permita, mínimamente, su visualización.
Objetivo general	Identificar las posiciones de los/as estudiantes frente a situaciones discriminatorias frente al género.
Objetivos específicos	Identificar los lugares comunes (RS) que los/as estudiantes tienen frente a lo femenino.
Técnica desarrollada: Taller reflexivo	<p>Se entregará un cuadro sinóptico a dos columnas donde cada estudiante responde con un “De acuerdo” o con “Desacuerdo”, luego, nos desplazaremos a la cancha de microfútbol del colegio, que estará dividida en 6 niveles (desde el centro a izquierda) y 6 (desde el centro a la derecha). Cada pregunta que el/la estudiante responda con “De acuerdo” tiene la representación de un nivel en la dirección centro-izquierda, y cada pregunta con respuesta “Desacuerdo” tiene la representación de un nivel en la dirección centro-derecha. Cada uno/a se posicionará en el lugar que le resulte de las respuestas que haya asignado a las preguntas.</p> <p><b>Preguntas a trabajar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- ¿Considero que las “malas palabras” se ven más feas en las mujeres que en los hombres?</li> <li>2- ¿Hay deportes exclusivamente para hombres y otros exclusivamente para mujeres?</li> <li>3- Si comparo un hombre con una mujer, ¿creo que él es más fuerte y ella más débil?</li> <li>4- ¿Las mujeres son más sensibles que los</li> </ol>

	<p>hombres?</p> <p>5- ¿Un hombre vestido con color rosa es más femenino que uno vestido con color negro?</p> <p>6- ¿Siempre un hombre debe ceder el asiento a una mujer en el salón/tienda/restaurante escolar, etc.?</p> <p>Con los resultados obtenidos, entraremos nuevamente al salón de clases, se elaborará una cartelera para el salón, donde se propongan principios para actuar bajo criterios de respeto por (y desde) el género.</p>
Cierre	Ya en el aula nuevamente, entablaremos un conversatorio con un tono reflexivo sobre “las razones” de las respuestas que cada uno le dio al cuestionario propuesto.
Recursos	Cartulinas, marcadores, colores, cinta, vinilos.



**Anexo 3. Taller Reflexivo #3**

Taller reflexivo # 3	Fecha: Julio 2018
Responsable	Anderson Rojas Zapata
Grupo	8°C - 31 estudiantes (23 hombres y 8 mujeres)
Actividad	<p>Lectura y análisis del cuento “La cenicienta que no quería comer perdices” de Nulila López Salamero.</p> <p>Esta actividad tiene como norte una doble vía, una que se dirige a pensar en las Representaciones Sociales que a través de la literatura canónica se ha formado en los lectores, específicamente en lo relacionado a los estereotipos del sistema sexo-género. Claro ejemplo de ellos es el texto “La cenicienta o El zapatito de cristal” de Perrault (1697), que tematiza una mujer en espera de un príncipe para ser su complemento, para lo cual debe cumplir un requisito impuesto por el hombre. Otra es evidenciar un trabajo trasgresor de esos estereotipos que se gestan a partir de la reescritura del cuento clásico, partiendo de elementos comunes con el texto, pero, recreando una nueva historia que los supere, como ocurre con el cuento de López, donde ya no hay un “final feliz” en dirección a acceder a las peticiones del hombre, sino que hay un reconocimiento de la felicidad personal a través de la libertad individual, expresada en la renuncia a las obligaciones impuestas como cocinar, por ejemplo.</p>
Objetivo general	Analizar cómo desde la literatura se han creado Representaciones Sociales para (y hacia) las mujeres
Objetivos específicos	Proponer alternativas a las/os estudiantes frente a las conceptualizaciones de lo que “debe” hacer una mujer y las que no.

	<p>Apropiar, a través de la literatura, la reformulación de las representaciones sociales que se han construido culturalmente sobre lo femenino.</p>
<p>Técnica desarrollada: taller reflexivo</p>	<p>Se propone leer en voz alta, a través de un proyector, el cuento “La cenicienta que no quería comer perdices” de Nulila López Salamero. (tomado de: <a href="http://www.mujiresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf">http://www.mujiresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf</a>)</p> <p>Luego, se hará un recuento oral (por el profesor) del cuento “La cenicienta o El zapatito de cristal” de Charles Perrault.</p> <p>A partir de estas dos “versiones”, se hará una discusión a partir de las siguiente pregunta:</p> <p>Frente a la lectura de los dos textos en relación con la idea de la mujer ¿Cuáles es su sentir, es decir, qué sentimientos le genera conocer dos “versiones” de La Cenicienta?</p> <p>Durante el año 2018, se ha trabajado el género epistolar con este grupo, como forma de fortalecer la capacidad de poner las ideas más genuinas en el uso del lenguaje codificado.</p> <p>Por lo tanto, para finalizar, se pedirá a las/os estudiantes que escriban una carta dedicada a alguna de las dos cenicientas.</p>
Cierre	<p>Se solicitará la lectura de los/as voluntarios que las quieran compartir, de allí se pedirá a los/as demás que compartan sus posiciones con las cartas que acaban de escuchar</p>
Recursos	<p>Proyector, pc, una hoja de papel, lapicero.</p>

**Anexo 4. Taller Reflexivo #4**

Taller reflexivo #4	Fecha: Julio 2018
Responsable	Anderson Rojas Zapata
Grupo	8°C - 31 estudiantes (23 hombres y 8 mujeres)
Actividad	<p>¿Cómo leo la publicidad?</p> <p>La publicidad es un elemento central en la elaboración de los contenidos/informaciones/ conocimientos que las personas elaboran del entorno en el que se desarrollan como sujetos, lo que pretendo con esta actividad es evidenciar cómo, a través del tiempo y la publicidad, se han elaborado construcciones sobre lo que “debe ser y no debe ser” una mujer o un hombre, es decir, cuáles son los roles que la sociedad les ha asignado a las mujeres y a través de los cuales son valoradas como tal, lo que se considera una Representación Social en uno de sus componentes relacionados con la información que se posee.</p>
Objetivo general	Reconocer las Representaciones sociales sobre género como una construcción social.
Objetivos específicos	<p>-Visualizar con los/as estudiantes las formas de construcción de los estereotipos de género en la publicidad.</p> <p>- Identificar cercanía y/o disentimientos con los estereotipos de género en la publicidad.</p>
Técnica desarrollada: taller reflexivo	<p>Se proyectarán las imágenes sobre “La guía de la buena esposa” (1953), tomado desde:</p> <p><a href="https://www.google.es/search?biw=1353&amp;bih=586&amp;tbm=isch&amp;sa=1&amp;ei=nqw iW6jpJcKxzwKdiaZI&amp;q=gu%C3%ADa+de+la+buena+esposa+&amp;og=gu%C3%ADa+de+la+buena+esposa+&amp;gs_l=img.3..0j0i30k1j0i24k1l2.32018.32611.0.33006.3.3.0.0.0.341.595.2-1j1.2.0....0...1c.1.64.img..1.2.592....0.-LmY-">https://www.google.es/search?biw=1353&amp;bih=586&amp;tbm=isch&amp;sa=1&amp;ei=nqw iW6jpJcKxzwKdiaZI&amp;q=gu%C3%ADa+de+la+buena+esposa+&amp;og=gu%C3%ADa+de+la+buena+esposa+&amp;gs_l=img.3..0j0i30k1j0i24k1l2.32018.32611.0.33006.3.3.0.0.0.341.595.2-1j1.2.0....0...1c.1.64.img..1.2.592....0.-LmY-</a></p>

	<p><a href="#">F4YEg8#imgrc=</a></p> <p>Posteriormente, se propone un cuadro sinóptico a dos columnas, donde los/las estudiantes escriban en una de ellas los aspectos con los que están de acuerdo en las imágenes, y en la otra los aspectos con los que no están de acuerdo.</p> <p>Posteriormente, realizar un cuadro general del grupo 8°C, reuniendo los aportes individuales de los/as estudiantes</p>
Cierre	<p>Se proyectará el cuadro general obtenido de los aportes de todos/as, allí se abrirá la discusión frente los “porqués” en cada uno de los aportes dados en la actividad.</p>
Recursos	<p>Proyector, pc, formato cuadro sinóptico, lapicero.</p>

**Anexo 5. Taller Reflexivo #5**

Taller reflexivo # 5	Fecha: Julio 2018
Responsable	Anderson Rojas Zapata
Grupo	8°C - 31 estudiantes (23 hombres y 8 mujeres)
Actividad	El género de ayer a hoy Lo que las personas entienden sobre lo que es el género está enmarcado en una serie de conceptualizaciones históricas del sistema sexo-género, es decir, no es una construcción netamente individual, sino que es una construcción social que se plantea como una convención. Este taller tiene como tarea traer al aula de clase los conocimientos que distintas generaciones tienen frente al género.
Objetivo general	Identificar los comportamientos que a través del tiempo eran permitidos para los hombres y las mujeres
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las Representaciones Sociales sobre el género que poseen algunas/os miembros de las familias de los/as estudiantes del grupo 8° C</li> <li>- Rastrear los roles de género que desde la formación de las/os estudiantes reproduce de su entorno familiar.</li> </ul>
Técnica desarrollada: taller reflexivo	Se distribuirán los/as 31 estudiantes del grupo de la siguiente manera: un grupo de 7 y tres de 8 estudiantes; se elaborará una <b>rejilla</b> para que cada integrante del grupo la trabaje en su hogar de acuerdo a un rango de edad asignado: Grupo 1 (8 estudiantes): 25 a 40 años Grupo 2 (8 estudiantes): 41 a 55 años Grupo 3 (8 estudiantes): 56 a 70 años Grupo 4 (7 estudiantes): 70 años en adelante

	Se entregará una copia de la rejilla a cada un/a de los/as estudiantes, deberán hacerla responder en casa, de acuerdo con el rango de edad que se le asignó.
Cierre	Se recopilará la información obtenida en un gráfico y se presentará ante el grupo, y se propondrá una discusión relacionada con los aspectos comunes que persisten y las diferencias en las distintas rejillas presentadas por cada subgrupo.
Recursos	Copias, tablero, proyector, pc, marcadores y lapiceros.

**Anexo 6. Taller Reflexivo #6**

Taller reflexivo # 6	Fecha: Julio 2018
Responsable	Anderson Rojas Zapata
Grupo	8°C - 31 estudiantes (23 hombres y 8 mujeres)
Actividad	<p>Lectura del cuento “Las princesas también se tiran pedos” de Ilan Brenman y Lonit Zilberman.</p> <p>El canon literario se ha encargado de edificar, reproducir y solidificar imaginarios y representaciones sobre lo que “debe ser una mujer”, a partir de allí, la literatura infantil ha sido una base para forjar el pensamiento y la conducta de la sociedad en esta dirección. La idea clásica de “la princesa delicada, sensible, educada y en busca constante de su príncipe azul” es, en parte, un constructo sociocultural, del que la literatura ha formado parte estructural.</p> <p>Esta actividad tiene como objetivo hacer un proceso de transgresión de esa idea clásica de la “princesa”, y utilizar la misma literatura como elemento fundamental para la reflexión sobre un tema atravesado por el tiempo, la Historia, la Política y la(s) religión (es).</p>
Objetivo general	Proponer una alternativa del canon literario para el trabajo desde la perspectiva de género.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reavivar las historias literarias que tratan a la mujer desde una perspectiva de igualdad de género.</li> <li>- Explorar historias de mujeres que rompieron los esquemas del sistema sexo-género.</li> </ul>
Técnica desarrollada: taller	<p>Se leerá el cuento “Las princesas también se tiran pedos” de Ilan Brenman y Lonit Zilberman durante la clase de Lengua Castellana:</p> <p>Las princesas también se tiran pedos</p>

reflexivo	<p>Al regresar de la escuela, Laura llamó a su padre y le preguntó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Las princesas también se tiran pedos?</li> <li>- ¿Por qué quieres saber eso? – le preguntó su padre, curioso.</li> <li>- Es que, por la escuela, dicen cosas... Pero, antes de contarte qué ha pasado, quiero que respondas a mi pregunta.</li> <li>- Creo que sí, que las princesas también se tiran pedos –le respondió su padre, con toda la delicadeza del mundo.</li> <li>- No puede ser, papá; la discusión que hemos tenido en la escuela ha sido por eso. Marcelo nos ha dicho, a las niñas, que Cenicienta se tira muchos pedos. Todas le hemos dicho que eso es imposible, que ninguna princesa del mundo se tira pedos. Pero ahora creo que Marcelo podría tener razón... Papá ¿tú cómo sabes que las princesas se tiran pedos? “Dibujo u opinión”.</li> </ul> <p>El padre, a quien le gustaban los libros y las buenas historias, como a su hija, se levantó, se dirigió a la biblioteca, miró a Laura y le hizo un gesto con el dedo sobre sus labios. Le decía que debían permanecer en silencio. Tras unos minutos de búsqueda, el padre encontró un libro que, por su aspecto, debía de tener más de doscientos años.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿qué es eso, papá?</li> </ul> <p>El padre puso cara de misterio, se acercó con su hija al escritorio, cerró la puerta de la biblioteca y le dijo, en un susurro:</p> <p>Este es el libreo secreto de las princesas</p> <p>“Dibujo u opinión”.</p> <p>Al oír estas palabras, el corazón de Laura se debocó.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Y qué cuenta este libro, papá?</li> <li>- Todos los secretos de las princesas más famosas del mundo. Incluso hay un capítulo titulado “Problemas gastrointestinales y flatulencias de las princesas más encantadoras del mundo”.</li> <li>- ¿Problemas gastrointestinales y flatulencias de</li> </ul>
-----------	--



	<p>las princesas más encantadoras del mundo? ¿Qué quiere decir eso, papá?</p> <p>- En este capítulo tenemos relatos muy secretos sobre los pedos que se han tirado las princesas. ¿Por quién quieres que empecemos?</p> <p>- ¡Por Cenicienta, papá, por Cenicienta!</p> <p>El padre pasó algunas páginas del libro, hasta que llegó a la que buscaba, la leyó y le dijo a su hija:</p> <p>- ¿Recuerdas la noche del baile de Cenicienta?</p> <p>- ¡Sí!</p> <p>- Aquella noche, ella estaba muy nerviosa. Antes de ir al baile, se había comido dos barritas de chocolate que la madrastra tenía escondidas en la despensa. A la hora del baile, el príncipe apretó muy fuerte la cintura de Cenicienta, ella no lo pudo soportar y soltó un buen pedo, justo en el mismo momento que el reloj daba las campanadas de medianoche.</p> <p>“Dibujo u opinión”.</p> <p>- ¡Caramba, papá! ¿Eso quiere decir que el príncipe no lo notó?</p> <p>- No, hija.</p> <p>- ¿Y Blancanieves?</p> <p>El padre pasó algunas páginas, las ojeó y luego dijo:</p> <p>- La comida que cocinaban los enanos era muy pesada: les gustaban el beicon, la col hervida, los quesos de todo tipo, los pasteles de albaricoque... Blancanieves ya estaba un poco harta de toda aquella comida llena de colesterol. Cuando la madrastra le dio la manzana envenenada, ni siquiera llegó a probarla: soltó un pedo tan pestilente que resultó ser tóxico. Por eso se desmayó.</p> <p>“Dibujo u opinión”.</p> <p>- ¿Y por eso los enanos la pusieron en una urna de cristal, para que nadie notara el mal olor?</p> <p>- Así es, hija mía.</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Y cómo pudo el príncipe acercarse tanto?</li> <li>- Aquí en el libro pone que, el día que el príncipe pasó por el bosque y vio la urna de cristal, tenía una gripe descomunal y la nariz muy tapada.</li> <li>- Vaya, si no llega a ser por la gripe, Blancanieves aún estaría en la urna...</li> <li>- Puedes estar segura –le respondió el padre, convencido.</li> <li>- ¿Y la Sirenita?</li> </ul> <p>El padre buscó entre las páginas del libro y, finalmente, le dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Era la princesa que mejor podía ocultar sus problemas gástricos. Cuando daba aquellas vueltas dentro del agua... era solo para disimular, y cuando emergían las burbujas ... decía que eran algas, que eructaban.</li> <li>- Pero, aunque se tiren pedos, continúan siendo bellas princesas, ¿verdad papá?</li> <li>- Ya lo creo, hija. Son las princesas más bellas del mundo, pero hasta las princesas sueltan algún pedo. Lo importante es que no cuentes este secreto por ahí.</li> </ul> <p>“Dibujo u opinión”.</p> <p>Después de la lectura:</p> <p>1- Se solicita a los/as estudiantes que dibujen o escriban lo que opinan de lo que está sucediendo en la historia hasta donde aparece cada palabra “Dibujo u opinión”.</p> <p>2- Se pide responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Ves normal que las princesas también se tiren pedos? (sí o no) ¿por qué?</li> <li>- Leyendo este cuento, ¿Qué crees que le ocurrió a la Bella Durmiente?</li> </ul>
--	---

	- ¿Podría ubicar una “Princesa” y hacer lo que el papá de Laura hizo con las que nombra en el cuento?
Cierre	Se escanearán los dibujos y las opiniones elaboradas por los/as estudiantes
Recursos	Proyector, pc, una hoja de papel, lapicero.







**Anexo 8.** Rejilla para la actividad “El rol que asignamos a los cuerpos”

<b>Rejilla para la actividad:</b>			
<i>“El rol que asignamos a los cuerpos”</i>			
Grupo: 8°			
Responsable: Anderson Rojas Zapata			
<b>Sexo de quién responde:</b> <b>Masculino ( ) Femenino ( )</b>	<b>Esto es solo para hombres</b>	<b>Esto es solo para mujeres</b>	<b>Esto es para ambos</b>
Mira de frente, con la atención puesta en sus objetivos, su ideal es no retroceder”			
Avanzaba a tientas, y ello no le garantizará el éxito			
Su sensibilidad es fundamental para todos los aspectos en donde interviene			
Su fortaleza está en la toma de decisiones importantes, esas que definen la existencia			
El orden hace parte fundamental de su vida, sin ello no sería nada			
Tiene un potencial innato para ayudar a las personas que se encuentran vulnerables, utiliza su cuerpo como garantía			
Es ágil mentalmente en el desarrollo de problemas matemáticos			
Tiene mucho potencial con los trabajos manuales			
Se distrae con más frecuencia por su inestabilidad emocional			

Es más libre, ya que las autoridades que le ejercen reconocen su autonomía			
Se caracteriza por su desorganización en diferentes aspectos			
Su olor es dulce y agradable a los sentidos			
Su mirada es fija, lo que brinda una seguridad impactante			
Muchas veces aporta más con su silencio que cuando habla			
Disfruta los lugares tranquilos antes que los ruidosos			
Tiene ideas de progreso académico todo el tiempo, se interesa por su formación profesional			



**Anexo 9.** Cuadro Sinóptico para la actividad: ¿Cómo leo la publicidad?

<b>Cuadro Sinóptico para la actividad: ¿Cómo leo la publicidad?</b>	<b>I. E. La Salle de Campoamor</b>
<b>Nombre:</b>	<b>Responsable: Ánderson Rojas Zapata</b>
<b>Sexo de quien responde:</b> Femenino ( ) Masculino ( )	
<b>“De acuerdo con:”</b>	<b>“En desacuerdo con:”</b>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.