



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**Las representaciones sociales de género de maestros, maestras, niños y niñas:  
Encuentros y significaciones de quienes habitan la escuela.**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

**LINA MARCELA QUINTERO RÍOS  
MARÍA PAZ TUNDENO OSPINO**

Asesora:

**DIANA CAROLINA OSORIO TABARES**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Pedagogía

Licenciatura en Educación Especial

Medellín

2018



**Agradecimientos...**

Agradezco éste camino y todos los aprendizajes vividos e impregnados en mí.

A cada palabra, abrazo, consejo y aliento de las personas que admiro y aprecio.

A todos los y las que hicieron parte de esta travesía investigativa, por dejarme aprender en el hacer cotidiano y práctico.

Y por último y no menos importante, al cosmos que nunca deja de sorprendernos y avivarnos infinitamente.

**Lina Marcela Quintero Ríos.**

A ellos quienes entre versos y encuentros arrojaron mi existencia, doy gracias por tan basto amor.

A ellas que con su fuerza y valentía me orientaron sin reproches en senderos inexplorados.

Al ímpetu que me infunde este amor por lo humano, pues me permitió emprender este camino de retos y aprendizajes.

Y a ti gran Dios por la vida, el crecimiento y la paz que me infundiste en medio de este proceso.

**María Paz Tundeno Ospino.**



### TABLA DE CONTENIDO

<b>1. PRESENTACIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2. FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>8</b>
2.1 Génesis: Estado de arte.....	8
2.2 Lo que nos convoca: Planteamiento del problema.....	17
2.3 Las razones de este camino: Justificación.....	21
2.4 Nuestros propósitos: Apuestas investigativas.....	23
2.4.1 Objetivo general	
2.4.2 Objetivos específicos	
<b>3. MARCO REFERENCIAL: VOCES DE LOS AUTORES E INVESTIGADORAS.....</b>	<b>25</b>
3.1 Las representaciones sociales.....	25
3.2 Las representaciones sociales de género.....	28
3.3 Género: comprenderlo y debatirlo.....	29
3.4 ¿Cómo entender el sistema sexo-género?.....	31
3.5 La escuela: escenario donde convergen las representaciones sociales de género.....	33
<b>4. EL PASO A PASO: RUTA METODOLÓGICA.....</b>	<b>37</b>
4.1 Paradigma de investigación: Investigación cualitativa.....	37
4.2 Enfoque: Investigación hermenéutica.....	38
4.3 Técnicas e instrumentos de la investigación.....	39
4.3.1 Guía de talleres.....	40
4.3.1.1 Talleres con niños y niñas.....	40
4.3.1.2 Talleres con maestros y maestras.....	41
4.4 Participantes.....	41



4.5 Contexto de la investigación.....	42
4.6 Consideraciones éticas.....	42
<b>4.7 Ruta de análisis .....</b>	<b>43</b>
4.7.1 Primer momento: Transcripción de los datos.....	43
4.7.1 Segundo momento: Transformación de los datos.....	44
4.7.2 Tercer momento: Análisis y triangulación de la información.....	46
<b>5. LO HALLADO EN ESTA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>47</b>
<b>5.1 Lo que piensan los niños y las niñas en relación al género.....</b>	<b>47</b>
<b>5.1.1 Niños VS Niñas: Sus relaciones.....</b>	<b>47</b>
<b>5.1.2 Las representaciones sociales de género de las niñas.....</b>	<b>49</b>
<b>5.1.3 Las representaciones sociales de género de los niños.....</b>	<b>52</b>
<b>5.1.4 Puntos en común entre niños y niñas.....</b>	<b>56</b>
<b>5.2 Las voces de maestros y maestras en relación al género.....</b>	<b>57</b>
<b>6. DISCUSIÓN.....</b>	<b>61</b>
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>65</b>
<b>8. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>70</b>
<b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>72</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>77</b>



### RESUMEN

Este es un ejercicio investigativo interesado en identificar las representaciones sociales de género de maestros, maestras, niños y niñas de la institución educativa Federico Ozanam, al concebir la escuela como un escenario donde se construyen y reproducen las creencias y los estereotipos sobre ser hombre y mujer en la sociedad. Este estudio se realiza buscando describir dichas representaciones en relación a las significaciones que tienen los sujetos acerca del ser mujer y ser hombre que se exteriorizan en la escuela. Para ello, realizamos diversos talleres interactivos donde participaron 120 estudiantes y 60 maestros y maestras. En esta investigación se propuso generar espacios para la reflexión, el análisis y el debate sobre el género a partir de las representaciones sociales que se tejen en torno a él, en el escenario escolar.

**Palabras claves:** representaciones sociales de género, maestros, maestras, niños y niñas, sistema sexo-género, escuela, ser mujer y ser hombre.

### ABSTRACT

This is an investigative exercise interested in identifying the social representations of gender of teachers, teachers, children of the Federico Ozanam educational institution. Since it is the school as a stage where they learn and reproduce social representations of gender that accommodate unique ways of being and acting in society. This study approaches the beliefs, ideas, imaginaries, stereotypes, roles and expectations that are presented in school in relation to the meanings that subjects have about being a woman and being a man. To do this, we conducted several interactive workshops where it was attended by 120 students and 60 teachers. It seeks, then, to create spaces for reflection, analysis and debate about gender, constructions and representations that are woven around it in the school setting

**Key words:** Social representations of gender, teachers, boys and girls, sex-gender system, school, being a woman and being a man.



### 1. PRESENTACIÓN

Este ha sido un camino lleno de aprendizajes en el cual no sólo nos aproximamos a la formación en investigación, sino que además nos reconocimos en nuestro ser como mujeres, y ese es quizá uno de los grandes motivos que nos movilizó y nos mantuvo en pie en esta travesía investigativa. Las representaciones sociales de género son quienes nos convocan para este estudio y nos abren la puerta para pensarnos su importancia; al reconocer que son construcciones que se aprenden y se reproducen en todos los escenarios sociales -la escuela, la familia, entre otros-, normativizando las formas de ser y de actuar de los sujetos en la cotidianidad. Para este estudio apuntar a la mirada de lo que acontece en la escuela toma un significado vital, pues consideramos que es un escenario para la interacción y construcción de subjetividades y de representaciones sociales en este caso sobre el género; permeando un orden preestablecido del ser hombre o del ser mujer que culturalmente aprendemos y aceptamos. Son pues, las creencias, ideas, imaginarios, estereotipos, roles, expectativas y las significaciones que tejen los sujetos en torno al género quienes toman un papel protagónico en esta investigación.

Esta investigación esta propuesta en ocho capítulos. El primero llamado formulación de la investigación, en donde se expone la génesis, el estado del arte de todas las investigaciones rastreadas para este estudio, allí se desarrollan tres tendencias, la primera, los estudios relacionados con los discursos sobre género que producen maestros y maestras. La segunda, estudios relacionados con el género y la educación sexual y, la tercera, las investigaciones relacionados con representaciones sociales de género en la escuela. Seguidamente, se muestra el planteamiento del problema, que es eso que nos convoca, las representaciones sociales de género que han ubicado en lugares distintos a hombres y mujeres con respecto a sus roles, expectativas, trabajos, oportunidades en un escenario tan potente como la escuela. Luego, aparecen las razones de este camino, que son en esencia la justificación enmarcada en la importancia, la pertinencia y validez de la investigación dentro del contexto educativo y social. Finalmente, están “nuestros



propósitos: Apuestas investigativas”, donde se encuentran los objetivos de esta investigación.

El tercer capítulo cuenta con la recopilación de las voces de las investigadoras en conversación con los referentes teóricos que orientan esta investigación y que la validan. Por otra parte, está el cuarto capítulo donde se explica el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y se recorre el paso a paso de la ruta metodológica. Para este estudio se contó con la participación de 120 estudiantes del grado cuarto y 60 maestros y maestras de la institución educativa Federico Ozanam de la ciudad de Medellín, con los cuales se realizaron talleres interactivos con los grados cuartos de dicha institución; el análisis de la información se hizo a través de matrices.

Los hallazgos hacen parte del capítulo quinto, es aquí, donde se expone lo que se encontró frente al objeto de estudio, las representaciones de género de maestros, maestras, niñas y niños. En el sexto y séptimo capítulo, aparecen la discusión y las conclusiones la cual sería la discusión central y la conclusión general del trabajo respectivamente, estos como los apartados más importantes de este camino. El octavo capítulo responde a las recomendaciones, que se enmarcan en esas apuestas y alternativas que movilizan un camino que no debe acabar aquí, debemos continuar pensándonos una educación más equitativa, donde se tenga la oportunidad de compartir las reflexiones sobre la problemática y su relación simbiótica con la realidad escolar. Se finaliza, con el capítulo 9 y 10 que son entonces las referencias bibliográficas y los anexos recopilados en este estudio.



## 2. FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 Génesis: Estado de arte.

Las investigaciones sobre género han tenido un auge significativo en los últimos 70 años, especialmente en el contexto norteamericano, posicionándose como una categoría de análisis por su gran relevancia e impacto en las esferas sociales, políticas y educativas. Sobre esto, Japiassu (como se citó en Bona y Guzmán, s.f) afirma que, una característica notable del desarrollo del debate teórico de género es el hecho de haber propiciado enfoques interdisciplinarios que incorporan y articulan contribuciones de grandes áreas de conocimientos de las ciencias humanas y sociales como de la sociología, la antropología, la psicología, el psicoanálisis y la educación.

Así mismo, recientemente en Colombia, la pluralidad de investigaciones y reflexiones sobre género han permeado el escenario de la escuela aportando para su discusión y transformación. Al respecto García y Muñoz (2009) afirman que:

Se debe reconocer las teorías y las políticas feministas como el impulso originario de la categoría género, especialmente la noción de sistema sexo/género; sin embargo, a partir de la década de 1990, la categoría se ha visto enriquecida en Colombia por diversos campos de estudio como el de las masculinidades y el de la diversidad sexual. (p.137).

De ahí que desde el ámbito de la educación se retomem los aportes de los estudios feministas y las nuevas masculinidades respecto a los dispositivos de poder que median en las relaciones entre los sujetos en la escuela, es decir, “las pedagogías a través de las cuales se producen las formas de jerarquización entre los géneros y los modos de resistencia que circulan en la cultura escolar.” (García, s.f. p.1). Cabe anotar que la relación educación-género surge a partir de la década de los 90 e inicia con la introducción de la categoría género en las políticas educativas del Plan Decenal de Educación (1996-2003), pues su propósito buscaba disminuir las prácticas discriminatorias y las desigualdades en el contexto educativo, sin embargo, parece encontrarse que dicho propósito no corresponde a la realidad educativa Colombiana, y por supuesto, la local,



generando así, las preguntas que conducen la búsqueda de estas investigaciones para radiografiar esta situación, dado que las investigaciones en este campo se han enfocado en las representaciones del sistema sexo-género en las prácticas educativas y en el estudio de los discursos en los contextos escolares. Se parte de rastrear investigaciones en el contexto iberoamericano, encontrando fuentes relacionadas con las representaciones sociales sobre género observados en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras en países como España, Brasil, Chile y Colombia, específicamente en tres vías, la primera sobre discursos sobre género en la escuela, la segunda, estudios de género y educación sexual y finalmente, sobre las representaciones sociales de género en la escuela.

En relación con la primera tendencia, encontramos los estudios relacionados con los discursos sobre género que producen maestros y maestras, al respecto se encuentra que, en España, Jiménez (2007), en su investigación “Discurso de género y práctica docente”, hizo un esfuerzo notable en explorar las claves del discurso de género puesto de manifiesto por el profesorado en torno a distintos contextos en los que se desenvuelve la práctica docente. Para esto, acude a una investigación de corte mixto, a través de entrevistas semiestructuradas y técnicas proyectivas. Su intención, fue analizar el discurso de los y las profesoras para develar diferentes formas de habla que plasman la heterogeneidad de formas de pensamiento y acción de género en los modelos discursivos que marcan la pauta de actuación del profesorado en la institución escolar. El estudio aporta luz sobre la exploración de los tipos de discurso y su vínculo con los contextos escolares, que parece confirmar, no sólo, la existencia de diferentes formas de uso del lenguaje, sino también, su relación con los ámbitos de actuación en los que se desarrolla la práctica docente. Los rasgos de estos discursos permiten el planteamiento de propuestas pedagógicas basadas en indicadores reales de género. (Jiménez, 2007, p.74).

Así mismo, Gaviria y Yarce (2012), en su propuesta investigativa “El discurso modelador de género e identidad sexual en el ámbito escolar: un estudio de caso”, centran su atención en la observación de los discursos y cómo estos a su vez generan prácticas



discursivas, que circulan en estas instituciones educativas, que se refieren al género y que tiene que ver con la definición del mismo y de la identidad sexual de la comunidad estudiantil. Esto es, la reflexión en torno a cómo las prácticas discursivas de docentes y estudiantes modelan dichos elementos intersubjetivos tanto en niñas y niños como en adolescentes. Las técnicas de registro de información que se utilizaron fueron el diario de campo, el video, ficha de contenido, ficha técnica, fotografía, entre otras. Entre sus hallazgos más importantes se determinó como las prácticas discursivas utilizadas dentro de las instituciones tienen que ver con el género y la identidad sexual de los estudiantes, hacen parte un discurso legitimado socialmente: la heterosexualidad normativa o heteronormalidad.

Del mismo modo, Rodríguez y Torío (2005), en su investigación “El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado” dirigen su interés en conocer los discursos de género del profesorado que imparte docencia en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) del Principado de Asturias. La ruta metodológica se hace mediante la técnica del grupo de discusión, analizando el modo en que los profesores y profesoras verbalizan sus opiniones sobre las conductas de género presentes en sus alumnos y alumnas, con el objetivo de comprobar si se sigue manteniendo un discurso que muestra a niños y niñas como opuestos, relacionales y diferentes unos de otros. Se concluye que es necesario se pongan en cuestionamiento las narrativas sobre el género y las estrategias de intervención que se usan para superar el sexismo en sus aulas, ya que, desde esta perspectiva, deconstruir y modificar el pensamiento dualista en el profesorado es un paso necesario para efectuar una intervención adecuada y eficaz en el ámbito escolar.

Por otro lado, Sáenz (2001), en su estudio “Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital una mirada a los roles de género”. Es una indagación sobre la forma diferencial como las maestras y los maestros asumen sus prácticas pedagógicas en razón a su sexo y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes



sobre lo femenino y lo masculino. De ahí que, “Se aborda como problema de investigación la pregunta acerca de la influencia de los roles de género sobre las formas particulares que toman las prácticas docentes” (Sáenz, 2001, p.91). Se seleccionaron cuatro grupos focales de docentes de cuatro centros educativos de la localidad San Cristóbal (Bogotá) tratando de cubrir los diferentes tipos de institución educativa representativos de la educación formal en la ciudad; se realizaron dos entrevistas a las/os docentes, y tres sesiones de grupos de discusión, en cada una de las instituciones. Además, se aplicó una ficha psicosocial para lograr información sobre datos personales y familiares de las y los docentes. Todo esto permitió establecer la existencia manifestaciones diferenciales de los roles observadas en razón de las identidades de sexo/género, aun cuando se observa la presencia de ideas y actitudes renovadoras con respecto a los roles de género, subsisten creencias que proyectan esquemas de pensamiento, arraigados en el inconsciente, portadores de estereotipos patriarcales. Sáenz (2001) finalmente afirma que,

“La propuesta derivada de lo observado y analizado es iniciar en las relaciones intraescolares y en particular desde las prácticas pedagógicas, procesos de revisión y evaluación que a la luz de nuevos modelos de feminidad y masculinidad, posibiliten nuevas formas de intersubjetividad que produzcan ambientes favorables para la escuela renovada y equitativa” (p.101).

En esta primera vía, las investigaciones evidencian que observar las prácticas discursivas de maestros y maestras y, como estas intervienen en la construcción de subjetividades relacionadas con el género que construyen los estudiantes en la cotidianidad de la escuela repercuten en las concepciones sobre el género que están presentes en la escuela.

En la segunda vía encontramos estudios relacionados con el género y educación sexual, por ejemplo, Cantillo (2015), en su pesquisa titulada “Género y cuerpo en la educación sexual en el nivel de secundaria en Barranquilla”, aplicó el método descriptivo y cualicuantitativo con un enfoque etnográfico, como estrategia para describir, analizar y visibilizar las manifestaciones que los y las estudiantes tienen sobre las enseñanzas que



reciben sobre educación sexual y el cuerpo desde una mirada de género. Se utilizó como fuente teórica y metodológica la revisión bibliográfica y las encuestas, concluyendo que,

(...) La obligatoriedad de la educación sexual en la escuela exige a que el género, la sexualidad y el cuerpo sean abordados sin estereotipos o arquetipos como la base objetiva y necesaria del discurso pedagógico inclusivo e integral de la ciudadanía plena y el reconocimiento de los derechos humanos. De esta manera, se supera la estrecha visión desde lo biologizante, hetero-reproductivo, biomédico y medicalizado de prevención del embarazo y las infecciones de transmisión sexual como eje de la educación sexual en la escuela. (Cantillo, 2015, p.91).

En Brasil, Monteiro (2016), en su investigación titulada “Gênero e sexualidades na educação: percepções e experiências de professoras e professores da escola de educação básica engenheiro annes gualberto”, enfocó su trabajo investigativo en analizar la percepción de las y los profesores acerca de los conceptos de género y sexualidad. Para ello, el autor realizó un rastreo de los documentos legales nacionales, estatales y municipales. Además, indagó las preocupaciones del PPP (Proyecto político pedagógico) y la participación de las y los profesores en su elaboración en la institución educativa investigada, preguntándose cómo se reflejan las cuestiones de diversidad y la formación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concluye su estudio en decir que la perspectiva de su trabajo fue dotar a la escuela de las acciones que se pueden tomar con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza en relación con el debate sobre el género y la sexualidad. Entre estas están: La formación del profesorado, a través de cursos de educación continua, que deben enfocarse en priorizar un plan de gestión, proporcionando espacios de discusión, la planificación de acciones conjuntas para la transformación de las prácticas de enseñanza y de humanización.

En Chile, Díaz, Poblete y Ramos (2005), en su pesquisa “El género y la sexualidad en las prácticas y discurso docente: Una mirada etnográfica a tres escenarios de educación pre-escolar en la ciudad de Santiago de Chile”, abordó el estudio de las prácticas y el discurso docente sobre el género y la sexualidad en el ámbito de la educación pre-escolar. La investigación se inscribió en un paradigma cualitativo, con este propósito se realizó la



recolección y análisis etnográfico, de las prácticas pedagógicas en el aula de tres establecimientos, dos jardines infantiles y un colegio, cuyo tipo de financiamiento es distinto (Estatal, privado y subsidiado) complementado por la realización de entrevistas semi-estructuradas a las y los adultos (educadoras, asistentes y cargos de dirección) a cargo del nivel. Los resultados obtenidos de la investigación dan a conocer que, en los tres escenarios estudiados en forma transversal a su categoría socioeconómica, las profesoras y asistentes de párvulos, en sus discursos diarios, invisibilizan la presencia femenina utilizando un modelo genérico masculino en la comunicación en el trabajo con los niños y las niñas. A su vez, en las prácticas docentes no existían estrategias metodológicas ni material concreto que posibilitará el trabajo de la temática del género y la sexualidad. Por último, en relación a la formación docente se evidenció que no había una preparación técnica para abordar la temática y así llevarla al trabajo en aula, sin embargo, se visualizó y reconoció por parte de las educadoras y asistentes un interés generalizado en hipotéticas instancias de formación profesional referidas al tema.

Por otra parte, Mejía (2012) en su investigación se preocupa por comprender las prácticas educativas aplicadas por los y las docentes, en relación con la construcción y perpetuación de roles de género femeninos y masculinos propios de la cultura patriarcal. La metodología que utilizó se basa en una lógica cualitativa de enfoque etnográfico, donde se realiza la descripción e interpretación acerca de cómo los y las docentes desarrollan las prácticas educativas a partir de las concepciones de roles de géneros y las nociones de masculinidad y feminidad. Se realiza la recolección y análisis de datos sobre lo que sucede al interior de los salones de clases, a partir de instrumentos como cuestionarios, entrevistas y la observación participante de las prácticas educativas de los y las docentes para intentar comprender el hecho mencionado. Se concluyó que la realidad vivida dentro de los colegios, en la cotidianidad aún se ven permeadas las acciones de estereotipos de género donde cuentan solo las cualidades asignadas desde su biología, una educación donde prevalecen los fundamentos del sistema patriarcal androcéntrico y heteronormativo.



En esta línea, Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca (2015), en su pesquisa “Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud” un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires tendente a aportar algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la educación sexual en dos espacios curriculares específicos: Biología y Educación para la Salud. Espacios que históricamente han tenido mayor legitimidad para enseñar sobre lo que, desde una mirada biomédica y preventiva, define la educación sexual: principalmente, la explicación sobre tipos y usos de métodos de prevención de embarazos e infecciones de transmisión genital. A partir de allí surge como pregunta de investigación: ¿cómo abordar la educación sexual con perspectiva de género en estas asignaturas por fuera del modelo biomédico? Muy conveniente resaltar para ésta investigación lo que Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca (2015) concluyen al final de su estudio,

En las instituciones educativas, la reflexión sobre el lugar de los cuerpos, sobre las identidades de género, y las prácticas y deseos sexo-afectivos, estuvo durante décadas fuera del universo de “lo pensable” y mucho menos de “lo enseñable”. Incorporar una perspectiva de género a la vida institucional y al currículo requiere, en primer lugar, un proceso de desnaturalización del sistema sexo-género hegemónico por parte de la comunidad educativa, tanto a nivel institucional como individual, y esa reflexión demanda un tiempo significativo. Pero, a su vez, ese proceso de desnaturalización, en la medida en que es profundizado, exige enfrentarse con (lo que aquí llamamos) los “núcleos duros” del discurso patriarcal; discurso que permea todos los ámbitos de la vida social, y particularmente el escolar. (p.165).

En síntesis, esta tendencia nos muestra como la escuela aborda el género solo desde una mirada (o enfoque) biomédica, hetero-reproductiva y de prevención del embarazo y de enfermedades de transmisión sexual, reduciendo así, la comprensión del género solo desde supuestos heteronormativos y únicas formas de habitar el mundo; mostrando un desinterés por considerar a la escuela como un espacio donde convergen diversas concepciones del ser hombre y del ser mujer. A partir lo hallado, consideramos que es necesario que la escuela reconozca la importancia de incluir la perspectiva de género tanto en las prácticas de enseñanza como en los proyectos de educación sexual en el país.



Finalmente, en relación con la tercera tendencia encontramos los estudios relacionados con representaciones sociales de género en la escuela. Flores (2007), en “Representaciones sociales de género en profesores y profesoras de matemáticas y su incidencia en los resultados académicos de los alumnos y alumnas” enfoca su trabajo en develar las estructuras simbólicas sobre la categoría de género, subyacentes en el imaginario colectivo del profesorado de matemática. Los datos recogidos a través de la observación permitieron identificar algunos aspectos de la práctica educativa que son la columna vertebral de las prácticas con equidad de género en el aula. Concluye afirmando que, las representaciones de género de profesores y profesoras de matemática expresadas en sus creencias, expectativas, actitudes, valores y opiniones respecto a las capacidades y habilidades matemáticas de hombres y mujeres, nos permiten visualizar, a través de la práctica educativa del profesorado, sus mensajes, su discurso corporal y verbal, en torno al cual es necesario reflexionar y remirar. Estas expectativas y creencias mediatizan las interacciones pedagógicas que establecen en el trabajo cotidiano y regular de aula con sus alumnos y alumnas, condicionando así el aprendizaje matemático de las mujeres (Flores, 2007, p.118).

Así mismo, Arias y Molano (2010), en su investigación “Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural”, exponen su inquietud en develar el sentido de las representaciones sociales de género en estudiantes de grado once y profesores de una institución educativa en un contexto educativo rural. Su trabajo parte de un paradigma de corte cualitativo con enfoque hermenéutico, en el que concluyen que las representaciones sociales tienen mucha influencia en tanto logran mantenerse en el tiempo legitimándose en las prácticas cotidianas.

Del mismo modo, Bulnes (2007) en su pesquisa “Las representaciones sociales de género en el estudiantado y el profesorado de ciencias sociales del sistema presencial de la universidad pedagógica nacional Francisco Morazán”, apuntó a escudriñar el imaginario social de dichos participantes para ver de qué manera y en qué grado conocen



y valoran el análisis del género. Se realiza a través del paradigma cuantitativo con enfoque exploratorio-descriptivo; exploratorio por las pocas investigaciones en el país sobre la temática y descriptivo porque no pretende explicar o buscar razones que originan las representaciones sociales, sino más bien conocer cuáles son y cómo son esas representaciones sociales de género de los participantes. Lo que concluye la autora es de gran ayuda para el tema que nos convoca pues dentro de sus hallazgos está, es el profesorado quien se acerca en mayor medida a la temática de género. Por otro lado, tanto el profesorado como el estudiantado afirman que sus principales vías de acceso de información de la temática son los periódicos, la televisión, las pláticas con familiares o amigos. Finalmente, ambos participantes insisten en la importancia de la formación en género desde las facultades de educación y desde las aulas como tal, pues consideran es escasa la formación en ambos casos.

Desde la perspectiva de maestros y maestras en formación se encontró la investigación “Representaciones sociales de género de docentes en formación” Espejo (2011), la cual pretendió visualizar la manera como se construyen las representaciones sociales de identidad de género, partiendo de interpretaciones de los discursos proporcionados de los docentes en formación. la autora de esta investigación reflexiona desde la enseñanza y la formación frente a las practicas pedagógicas, donde afirma que: “es posible recrear mundos que optimicen la equidad de género como meta” (Espejo, 2009, p.1).

Cabe señalar que, al filtrar la búsqueda sobre las representaciones sociales de género en maestros, maestras y estudiantes, se evidencia escasa información y artículos académicos que den cuenta de estas búsquedas, de ahí que, esta investigación se propone ampliar y aportar en el estudio de las representaciones sociales de género en la escuela, entendiendo que la escuela es por excelencia un escenario donde se construyen todo un sistema de ideas, imaginarios y creencias frente al género. Es así, como las diferentes investigaciones rastreadas nos permiten plantear el problema de esta investigación, al



entender la escuela como un espacio potente para cuestionar, debatir y transformar las representaciones sociales desfavorables de género y darle cabida a esas otras formas de ser y habitar el mundo, y por último, y no menos importante, para evitar prácticas discriminatorias y excluyentes, entonces la apuesta es, identificar las representaciones sociales de género en niños, niñas y maestros en el escenario de la escuela.

## 2.2 Lo que nos convoca: Planteamiento del problema

*“Emprender estudios acerca de la representación de un objeto social, (...) nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales”.*

Sandra Araya.

Entender las representaciones sociales desde esta premisa, nos permite interpretar que las personas construyen los significados que se requieren para comprender, comunicar y actuar en la sociedad, es allí donde se transmiten y se reproducen valores, conocimientos, creencias y modelos de conducta a los que son inscritos unos u otros sujetos que colectivamente articulan la realidad social.

En relación al género, se han construido unas representaciones sociales de orden histórico, de orden social, de orden político, de orden económico, que se inscriben en un sistema sexo-genero patriarcal, entendido como el sistema de dominación de los hombres sobre las mujeres, ubicando en lugares distintos a hombres y mujeres en relación con sus roles, expectativas, trabajos, oportunidades, entre otros. Con respecto a esta afirmación, en los antecedentes Santiago (Como se citó en García, 2012) plantea que

Los hombres son más inteligentes, fuertes, hábiles y ágiles que las mujeres; están interesados en valores teóricos, económicos y políticos, mientras que las mujeres lo están en valores estéticos, sociales y religiosos; la personalidad del hombre posee



como rasgos la independencia, dominancia, motivación por el éxito e inexpresividad, y la de la mujer, la dependencia, afectividad y expresividad (p.26).

Dicho de otra manera, es evidente que hombres y mujeres siguen siendo socializados con normas y expectativas distintas que han ocasionado desigualdades e inequidades entre los sexos en lo que concierne a la expresión de los sentimientos, la presión hacia el éxito en las tareas académicas o laborales, la participación en los trabajos domésticos, el compromiso con el cuidado e interés por las relaciones y cuidado hacia las personas de su entorno, entre otras (García 2012).

Ahora bien, las representaciones sociales de género se reproducen y refuerzan en todos los escenarios sociales: la familia, la escuela, la religión, como lo expone Bulnes (2007) en su investigación rastreada para este estudio

Desde que nacemos la familia, la escuela, a comunidad, y otros agentes socializadores guían de una u otra forma el modo de comportarnos, de vestirnos, de expresarnos. De los agentes socializadores la escuela es la que juega un papel protagónico pues transmite un código de género. (...) sigue marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de identidad (p.58).

De manera que, es la escuela un escenario potente para que se construyan y se configuren subjetividades, maneras de ser y estar en el mundo, que en su generalidad son impuestas y reproducidas para atender a un orden social. Por supuesto, nuestro interés como investigadoras se enfoca en el escenario escolar, en los discursos y prácticas que se reproducen, permanecen y fortalecen las representaciones sociales del género que históricamente se han instaurado como legítimas, Bulnes (2017) por ejemplo, nos contextualiza un poco frente a esta noción y nos ayuda a comprender como a través de la historia se ha replicado un deber ser tanto para hombre como para mujeres, (...) “nos han presentado al hombre como sujeto histórico, el que actúa, razona y crea. Nos han presentado a la mujer como pasiva, paciente, delicada, sin tiempo y sin historia, como el sexo débil e insignificante” (p.65).



Esto nos permite retomar lo expuesto por Flores (2007) en los antecedentes, quien en su investigación tuvo por objetivo develar las estructuras simbólicas sobre la categoría de género, subyacentes en el imaginario colectivo del profesorado de matemática, exponiendo que:

(...) hay marcadas diferencias en las formas y modos de relacionarse con los niños y con las niñas, los que valoran los logros académicos con parámetros desiguales para hombres y mujeres, existiendo tendencias a valorar a los alumnos como más inteligentes y capaces que las alumnas. Los desempeños de estas últimas son disminuidos, lo que excluye a la mujer de una auténtica valoración de sus capacidades y potencialidades (p.107).

Lo anterior permite evidenciar que el lugar de la mujer en su mayoría dentro de la escuela es invisibilizado, ya que se tiende a subestimar sus capacidades y se limitan sus posibilidades de participación. Es importante rescatar que se ha pensado muchísimo en clave de igualdad de oportunidades para las personas al margen de su sexo, sin embargo, es evidente que entre hombres y mujeres existen aún marcadas diferencias. Al respecto, el diario El Tiempo, en octubre del año 2016 publicó un artículo titulado “A las niñas les ponen menos cuidado en las aulas de clase” en el que se afirma,

Parece mentira, pero es verdad: en un salón de clases es más probable que el profesor de ciencias, matemáticas, biología o educación física les dé la palabra a Andrés, Juan David o Juan José que a Luisa Fernanda, Paola o María José. Según varios estudios, las niñas suelen quedarse con la mano levantada en estas clases (si se atreven a levantarla) cuando hacen parte de cursos mixtos. En general, se cree que las mujeres no son buenas para estas materias, por lo cual hay que darles más juego a los varones, y en ese prejuicio incurren también los docentes. Desde que entran a la escuela se marca la diferencia entre unos y otras, y no solo en materia de participación en clase. También se ve en la disposición de los pupitres y en la asunción de que los niños son dueños del patio de recreo, mientras que las niñas son relegadas a los rincones. Además, las pequeñas suelen ser recompensadas por los profesores debido a su apariencia y los niños, debido a sus logros, y se tiene la idea que ellas son “mejor comportadas” y “más motivadas”, al contrario de los hombres, lo que hace que la atención pedagógica se centre más en ellos. (Granja, S. 30 de octubre del 2016, “A las niñas les ponen menos cuidado en las aulas de clase”, El Tiempo).



Esta noticia, pone en evidencia todo lo hasta aquí se ha expuesto, dentro de la cotidianidad de las aulas se siguen perpetuando formas inequitativas en relación a los sexos, estas inequidades se manifiestan básicamente en las relaciones e interacciones, en la participación, en las expectativas, en la disposición de las aulas y equipos de trabajo entre niños y niñas en la escuela. En particular, son los y las maestras quienes en su práctica generan estas inequidades que ponen en desventaja a la mujer en plano escolar, como se evidencia en lo planteado por Flórez (2007) “las mujeres, por la influencia de la sociedad y de la cultura escolar, no desarrollan la confianza en sus propias capacidades de liderazgo, autoestima, y en parte como consecuencia de ello, tienen experiencias menos positivas” (p.110).

Por lo tanto, es importante que la escuela se ocupe de generar reflexiones críticas en torno a las relaciones que se han establecido entre hombres y mujeres, con el fin de transformar las injusticias, desigualdades y discriminación que se han expuesto hasta ahora y así, lograr aportar en la construcción de una escuela más equitativa.

Aquí, es también necesario preguntarse porque estas formas de división social entre los sexos, manifiestas en las interacciones, conductas, comportamientos y actitudes se van naturalizando y perviven en los contextos escolares, generando desigualdades; y cuál es la incidencia en las relaciones que se tejen entre los niños y niñas, maestros y maestras, para que se asuman estas posturas discriminativas e injustas en la escuela. Así mismo, el papel de los maestros y las maestras en sus prácticas y discursos en relación a las representaciones sociales de género que tienen construidas e instauradas culturalmente y que en un espacio como la escuela pueden abogar para generar practicas excluyentes y discriminatorias. Son a su vez estas consideraciones las que nos invitan a establecer con otros diálogos y reflexiones sobre temas e ideales semejantes, es decir, hacer las realidades leídas en estas líneas un medio para el debate y la reflexión sobre el género en el contexto escolar.



A partir de lo anterior, se consolida el problema de esta investigación en la institución educativa Federico Ozanam a partir de pregunta sobre ¿Cuáles son las RS de género de maestros, maestras, niños y niñas de la institución educativa Federico Ozanam de Medellín?

### 2.3 Las razones de este camino: Justificación

Todo lo que hasta ahora aquí se ha expuesto nos reafirma a la escuela como un sistema reproductor de representaciones sociales de género que dan cabida a únicas formas de ser y habitar este espacio, según Cantillo (2015) “la escuela en su función socializante no es una institución neutral. Su misma configuración, organización y funcionamiento están regidos por los patrones impuestos por las estructuras de poder social, económico y cultural vigentes” (p.78). Podemos decir, que es en este escenario donde confluyen formas binarias de concebir el género, es decir, se acepta la heterosexualidad como única forma de ser y habitar el mundo, donde prevalecen los fundamentos del sistema patriarcal androcéntrico, en el que el hombre es quien domina y somete a la mujer. Por esta razón, ampliar la mirada frente a las concepciones que se tejen sobre el género en la escuela, permitirá pensarnos relaciones más equitativas entre los sujetos. A este propósito y según lo hallado en los antecedentes Mejía (2012) propone como reto:

Una educación que busque el desarrollo humano integral, donde tengan cabida todas las formas de expresiones, una educación que propenda por el desarrollo de la libre personalidad bajo unos valores no permeados por las categorizaciones que se dan en la sociedad, una educación donde no se permitan las prácticas sexistas que solo llevan a una invisibilización del otro y a colocar en marcha solo una forma de concebir el mundo (p.66).



Es por esto, que plantear estudios que contribuyan al abordaje de este reto mediante el reconocimiento de la escuela como un escenario donde se propicien espacios para la reflexión y el debate sobre el género que contribuyan a una verdadera formación integral y equitativa de cualquier sujeto. partiendo in propuesto desde la Ley general de educación, al plantear que la educación debe propender por “la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo”. Así mismo, dentro de esta misma Ley, también se tiene como fin apuntar por “El pleno desarrollo de la personalidad, (...) dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Ley 115, 1994), podrá lograrse.

Además, es necesario en el escenario escolar poner en cuestión el tema del género, lo que requiere que la formación de maestros y maestras en relación a esta temática sea una apuesta en las facultades de educación, pues es desde allí donde se encuentran los principales vacíos, una muestra clara de esto la vivenciamos en nuestra formación como licenciadas en educación especial, pues se contempla la temática de género como parte de la formación electiva. No cabe duda, que es desde los principios de la educación especial que debemos aportar a una educación que aporte a la construcción de una sociedad en la que se visibilice, discuta y apueste por la equidad y la diversidad en todas sus formas humanas posibles. Ponerlo de manifiesto como un reto para las Facultades de Educación, al considerar que en sus dinámicas internas y en sus planes curriculares, los estudios de género deben ser una prioridad (Santos, sf, p.15). En este sentido, vemos que la formación inicial de maestros y maestras es una deuda pendiente de los sistemas educativos universitarios y paralelamente es importante si se complementa en la formación permanente; Graupe y Souza (como se citó en Monteiro, 2016) afirman que, comprendemos así la necesidad de que la escuela posibilite a sus profesionales una formación que les permita reflexionar y discutir temas vivenciados cotidianamente en las aulas. y los cuales ya no podemos hacer de cuenta que no existen. Si así lo hacemos, acabamos por aceptar prejuicios, violencias de género y la polarización de lo



masculino y femenino referente a modelos presentados en el ámbito de las desigualdades y discriminaciones.

Por otro lado, Santos (sf) al respecto asegura que “nadie se forma de una vez para siempre, de una vez por todas. Ahora bien, es necesario elegir aquellas estrategias de formación verdaderamente eficaces para la asimilación y para el cambio” (p.16). Con todo lo anterior, podemos afirmar que la transformación de las representaciones sociales de género en la escuela debe ser liderada por los maestros y maestras, quienes son los que pueden generar espacios para la reflexión, otras formas de relacionarse y organizar el currículo.

A pesar de la existencia de avances respecto a la temática a nivel social, vemos con urgencia la necesidad de seguir apuntando en construir una sociedad equitativa, para la convivencia, el respeto, la igualdad de oportunidades y el desarrollo pleno e integral de cada persona. El abordaje del discurso del género se convierte en necesidad cuando se comprende que incorporar la perspectiva de género es un proceso que demanda y se refiere no sólo a la consideración o introducción de un tema, sino a una transformación total y permanente de los contextos, de su acción, de su comprensión y sus prácticas cotidianas, por ello, esperamos que este ejercicio investigativo trascienda del ámbito escolar y pueda aportar en los estudios e investigaciones sobre el género en la escuela, pues es una oportunidad de compartir las reflexiones sobre la problemática y su relación simbiótica con la realidad escolar desde los actores que la viven.

## 2.4 Nuestros propósitos: las apuestas investigativas

### 2.4.1 Objetivo general.

Identificar las representaciones sociales de género de maestros, maestras, niños y niñas de la institución educativa Federico Ozanam de Medellín.



**2.4.2 Objetivos específicos.**

Describir las representaciones RS de género de maestros y maestras de la institución educativa Federico Ozanam de Medellín.

Describir las representaciones RS de género de niños y niñas de los grados cuarto de la institución educativa Federico Ozanam de Medellín.

Ofrecer herramientas metodológicas para la transformación del proyecto de educación sexual de la IE Federico Ozanam de Medellín.



### 3. MARCO REFERENCIAL: VOCES DE LOS AUTORES E INVESTIGADORAS

Las categorías problemáticas expuestas a continuación son entendidas como ámbitos de indagación teórica circunscritos al problema abordado, estas abrirán la posibilidad de estudiar los escenarios en los que se agrupan los dilemas que dan origen a la investigación: representaciones sociales de género en la escuela.

#### 3.1 Las representaciones sociales

En este apartado, haremos una aproximación conceptual de los diferentes autores que han abordado las representaciones sociales, para luego explicitar lo que para esta investigación es pertinente comprender. Así pues, abordaremos la teoría de representación social dejando en claro que es un fenómeno complejo en cuanto a su significación en el campo de las ciencias sociales humanas en las que diferentes autores han retomado el estudio de esta teoría y por lo tanto han realizado aportes a su conceptualización. Es Serge Moscovici quien retoma el concepto por primera vez en el año 1961, tomando como referencia lo planteado por Durkheim al abordar la temática de representaciones colectivas; Moscovici mediante un estudio realizado en Francia sobre la representación social del psicoanálisis, enmarcada en la psicología social y de la sociología del conocimiento, deja en evidencia la siguiente consideración:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica”. (Moscovici, 1979. p. 27).



Se puede ver entonces, como según este autor la representación social está estrechamente vinculada con ese sistema de las palabras, gestos y encuentros que se entretienen en la cotidianidad, es decir, a través de todo éste sistema se genera conciencia colectiva frente a las concepciones del mundo y sus realidades; por lo tanto, resulta oportuno recorrer los caminos para desentrañar las subjetividades enmarcadas en estas significaciones que impregnan los sujetos dentro de la cultura, las ideologías y el conocimiento que se aprende y se perpetúa en la sociedad.

De otro lado, Jodelet (2011) es quien continúa nutriendo el discurso de las representaciones sociales, categoría de análisis que apunta a un abordaje práctico de la teoría, es decir, se apoya en la experiencia de las personas y son estas quienes necesariamente ayudan a entender la realidad afirmando que las representaciones sociales, “Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos” (p.134). En efecto, su mirada nos convoca a pensar en los conocimientos que se construyen colectivamente y que contribuyen a mantener no solo una visión común del mundo, sino además una ruta de lectura de la realidad. Posteriormente es la autora quien recurre al abordaje de las representaciones sociales en el campo de la educación, lo que para este estudio es de gran importancia, sus postulados ratifican la necesidad de pensarnos la escuela como un espacio donde se instauran y se vehiculizan ideologías, Jodelet (2011) afirma que “Los esquemas que organizan el sistema educativo vehiculizan ideologías que fijan sus grandes funciones: producción de una cultura determinada, reproducción y selección social, integración social y profesional” (p.139), en este caso es la escuela un escenario por excelencia para construir los significados que se requieren para comprender, comunicar y actuar en la sociedad, es allí donde se transmiten y se reproducen valores, conocimientos y creencias que articulan la realidad social.



Por otra parte, Araya (2002) amplía el marco de comprensión de las representaciones sociales puesto que, considera que esta teoría aporta explicaciones de los comportamientos de las personas, siendo eje transversal en el campo cultural, en el conocimiento común, en las estructuras de poder y de subordinación, la autora plantea el concepto afirmando que:

Las representaciones sociales, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva. (p.11).

A partir de lo expuesto por la autora, podemos interpretar que, mediante las representaciones sociales los sujetos construyen sistemas cognitivos que les permiten entender las realidades que los circundan, lo cual permea las relaciones sociales, la comunicación y las formas en las que se clasifican y organizan los diferentes grupos sociales. Es pues esta conciencia colectiva quien a lo largo del tiempo ha puesto los límites y las posibilidades de las formas de ser y actuar de los hombres y las mujeres en la sociedad (Araya, 2002), lo que para este estudio es importante comprender, ya que son las representaciones sociales de género desfavorables las que han generado históricamente las desigualdades e inequidades entre los sexos, ubicando en lugares distintos a hombres y mujeres en relación con sus roles, expectativas, trabajos, oportunidades, entre otros.

Por lo tanto, para esta investigación entenderemos las representaciones sociales como ese conjunto de significaciones que se construyen colectivamente y que se manifiestan a través estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que determinan el actuar de los sujetos de una sociedad. Entenderlas de esta manera nos permite comprender que las representaciones sociales que construyen maestros, maestras, niños y niñas, son a su vez construcciones que se aprenden y se reproducen, normativizando las formas de ser y de actuar en la cotidianidad. Identificar las representaciones sociales de género en el escenario de la escuela, nos permitirá situar sobre el lente de este escenario



todas las significaciones que circundan sobre el ser hombre y ser mujer, para poder de esta manera poner en tensión estas construcciones que allí confluyen y que permean a los sujetos que allí habitan: niños, niñas, maestros y maestras.

### 3.2 Representaciones sociales de género

Dentro de las construcciones colectivas que realizan los sujetos en la cotidianidad encontramos todo un sistema de creencias, imaginarios, conjunto de valores y significaciones en relación a lo que se considera ser hombre y ser mujer, para lo cual, retomamos a Araya (2001) quien afirma que, “un terreno particularmente fértil para estudiar las RS son las concepciones y representaciones de género, ya que están atravesadas por una cultura milenaria de relaciones de poder” (p.160).

Partiendo de lo anterior, es importante considerar que las representaciones sociales de género son las formas en que los sujetos construyen colectivamente las concepciones del ser hombre y ser mujer en la sociedad, de ahí que, nuestros esfuerzos apunten al estudio de estas concepciones y a la manera como se imponen y se reproducen en un escenario como la escuela. Desde lo hallado en los antecedentes encontramos que son representaciones sociales género desfavorables las que se instauran y legitiman la realidad escolar, las relaciones e interacciones de los sujetos, la asignación de tareas y roles sociales diferenciadores entre hombres y mujeres, ubicándolos en lugares distintos y generando así desigualdades e inequidades en la sociedad.

Seguidamente es Bruel dos Santos (2008) en su tesis doctoral, “Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino” quien plantea que,

La importancia del estudio de las RS de género radica en hacer visible las creencias, los valores, los supuestos ideológicos que establecen, con base en las diferencias biológicas, la adscripción diferenciada de características y roles sociales que sitúan a hombres y mujeres en posiciones distintas (p.8).



Este postulado ratifica que la importancia de hacer visible las representaciones de género que se construyen y permean a través del tiempo y que en su mayoría han puesto a hombres y mujeres en lugares distintos, son en esencia el propósito de este estudio. Es necesario entonces, entender que es desde un espacio como la escuela que se pueden cuestionar, debatir y transformar las representaciones sociales desfavorables de género para darle cabida a esas otras formas de ser y habitar el mundo, y por último y no menos importante para evitar prácticas discriminatorias que nos concedan convivir en una sociedad más equitativa.

### 3.3 Género: Comprenderlo y debatirlo

En este apartado, haremos una aproximación conceptual de los diferentes autores que han abordado género, para luego entender las implicancias para este estudio.

El término género emerge como categoría de análisis en épocas muy recientes, a partir de los años 60 los movimientos feministas anglosajones se cuestionaron la subordinación de las mujeres en las diferentes esferas sociales, lo que posteriormente las llevó a realizar un análisis histórico en el que se identificaron prácticas excluyentes y subordinadas que ubican a las mujeres en una posición de desventaja ante los privilegios sociales. Fue a partir de estos movimientos que se empieza a pensar en una categoría para entender y nombrar esas luchas, discursos, movimientos, conceptualizaciones sobre lo que significa ser hombre y ser mujer en la sociedad, aparece entonces el concepto género para determinar las construcciones sociales que se tejen alrededor los roles, las expectativas y las relaciones entre los sexos.

Con respecto al género son muchos los acercamientos conceptuales que han intentado definirlo, sin embargo, por ser un concepto dicotómico y cambiante, se puede encontrar diferentes posturas, Scott (1988) es una de las autoras que ha liderado su estudio y sus conceptualizaciones han nutrido ampliamente esta categoría afirmando que: "El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales fundadas sobre las diferencias percibidas



entre los sexos; y el género es un primer modo de dar significado a las relaciones de poder. (...)” (p.59). Conviene subrayar que su conceptualización teórica implica entender dos elementos centrales:

El género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basado en la diferenciación significativa entre los sexos y el género como forma primaria de significar el poder. El género opera concomitante y dialécticamente en varias dimensiones de la vida social humana: en el orden simbólico y relacional, en el orden normativo que expresa las interpretaciones de los significados de los símbolos, en el orden institucional y en el orden de la identidad y subjetividad. Scoot, (citado en Bona y Guzman, SF).

Es importante, teniendo en cuenta lo anterior, que ampliar la mirada frente al género implica conocer el camino recorrido en su conceptualización y además debatirlo desde sus implicaciones educativas y sociales, ya que, es ésta categoría de análisis la que nos permite pensarnos las relaciones sociales y culturales que se tejen entre los sexos, esas relaciones de orden simbólico y subjetivo que permean a hombres y mujeres y que han dividido tajantemente sus roles, expectativas, interacciones, maneras de ser y habitar la sociedad.

A su vez, es Rubín (1986) quien por otra parte lo define como “el género es una división de los sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de sexualidad” (p.114), entenderlo de esta manera nos permite asumir un conjunto de disposiciones que se le adjuntan a los sexos y que en cierta medida tienen un carácter de imposición social.

Para efectos de esta investigación nos acogemos a la planteado por Carlos Iván García, quien ha trabajado el género desde el ámbito educativo, definiéndolo como “el conjunto de construcciones socioculturales que determinan las formas de ser hombres o mujeres en un tiempo y una cultura específica. Esto implica que dichas construcciones no son fijas, sino cambiantes y transformables” (2016. p.18).

En efecto, el género obedece a las construcciones culturales, sociales y simbólicas que enmarcan las formas de ser y habitar el mundo según el sexo al cual se pertenezca. Para



este estudio es necesario entender que son estas construcciones las que históricamente han dividido a hombres y mujeres con respecto a sus roles, tareas, relaciones, interacciones y expectativas para atender a un orden preestablecido que es aceptado y replicado en la sociedad. También es una lucha por comprender lo humano, lo simbólico, las subjetividades y los sujetos, sin embargo, aquí se pensará en las maneras en que se construyen dichas relaciones, roles, tareas, interacciones y expectativas en un escenario como la escuela que necesariamente nos permite ampliar la mirada y la criticidad al referimos al género como categoría analítica.

### 3.4 ¿Cómo entender el sistema sexo-género?

Dentro del contexto género como categoría de análisis es importante abordar el sistema-género, pues nos permite cuestionar la distribución de poder que históricamente se le ha asignado a las personas en relación al sexo, a través del análisis de las relaciones que se entretengan entre hombres y mujeres; además de confrontar las comprensiones de la posición de subordinación y dominación de los hombres hacia las mujeres en la sociedad y para este estudio muy especialmente un escenario como la escuela.

El concepto sistema sexo-género es usado por primera vez por Rubín en el año 1975, es esta autora quien plantea que a los roles de género se le han atribuido significados sociales que jerarquizan las relaciones entre los sexos. Define a este sistema como "el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas".

Lo propuesto por la autora, nos invita a pensar en esas otras posibilidades que tienen los individuos de construir su existencia no solo desde presupuestos biológicos, sino más bien desde un abanico de posibilidades que la sociedad debe re-pensarse, ya que, desde lo relacional, lo simbólico, lo cultural, lo económico, lo político las mujeres y los hombres han



tenido unos roles determinados que socialmente se han aceptado y que se mantienen en el tiempo instaurándose como realidad. Así mismo, Aguilar (s.f) plantea que,

“El sistema sexo-género hace referencia a las formas de relación establecidas entre mujeres y hombres dentro del seno de una sociedad. Analiza las relaciones producidas bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para hombre y mujeres en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos.” (p.4).

Es pues este sistema quién nos ha permitido evidenciar las formas de relación entre hombres y mujeres, que en su mayoría responden a condiciones desiguales en relación a las oportunidades laborales, educativas y sociales. Comprender que las condiciones sociales distintas han puesto por encima al hombre de la mujer nos abre un panorama que no se aleja de la realidad cotidiana.

Por otra parte, Butler (1999) continúa desarrollando el concepto y deja en evidencia el componente heterosexista entre lo masculino y lo femenino, la autora problematiza las nociones de género, considerando que ni el sexo ni el género existen naturalmente, más bien son categorías impregnadas por determinaciones culturales, conceptualizando que “la distinción sexo/género es, por tanto, absurda, pues el género no opera como una inscripción cultural sobre un sexo prediscursivo. El sexo, más bien, es en sí mismo una construcción, instaurado a través de normas de género que ya están en su lugar” (p.54)

Siguiendo a Butler es importante retomar su noción de género pues abre un abanico de posibilidades para la reflexión y el debate de ésta categoría, al plantear que tanto el sexo como el género son categorías que responden a determinaciones culturales que una sociedad impone para el habitar y el actuar dentro de ella.

Bourdieu, por consiguiente (1998), encuentra que las relaciones dadas en la sociedad se naturalizan entre los sujetos; aparece así un concepto fundamental enmarcado en el abordaje del sistema sexo género, y es el de “dominación masculina”, que alude a la función de regular relaciones que dan origen al orden social. El autor menciona que,



“El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y a la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de esta, entre la parte masculina, como el hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos periodos de gestación, femeninos” (p.11).

La dominación masculina es pues una herramienta para regular el orden social, es tanta su fuerza que se naturaliza en la sociedad las divisiones asignadas a cada uno de los sexos, respecto a las posturas activas o pasivas que le dan dominio y privilegio a unos sobre otros, siendo del dominio de los hombres sobre las mujeres lo que la caracteriza. Para este estudio comprender el sistema sexo-género como la manera que tiene la sociedad para regular y estructurar un orden social que prioriza lo masculino de lo femenino es de vital importancia, pues nos permite tener un panorama amplio de las construcciones a nivel relacional, simbólico, cultural, económico, político y social que tienen hombres y mujeres y que determinan su ser y actuar en la sociedad.

### **3.5 La escuela: escenario donde convergen las representaciones sociales de género**

Las representaciones sociales de género se impregnan en los todos los escenarios sociales, tomando un significado especial para este estudio apuntar a la mirada de lo que acontece en la escuela, un escenario de formación y socialización por excelencia. Echavarría (2003) presentan una escuela que busca,

Una escuela que se muestre como horizonte y modelo de negociación e interacción; una escuela que se construya en lo cotidiano; una escuela dinámica, flexible, abierta al cambio; una escuela que se haga vida en la lectura continua de la diferencia, la vivencia de la equidad y el respeto activo; una escuela que construya su sentido y deber ser a partir de las necesidades de sus educandos y de irse perfilando como un escenario que tiene un compromiso ético-moral y político con el país (p.23).



Nos unimos a esta concepción de escuela, pues consideramos que es un escenario para la interacción y construcción de subjetividades y en esta medida uno de los desafíos por los que debe abogar permanente es el de re-pensarse las maneras como están siendo formados los sujetos que allí habitan, ya que, este espacio es por excelencia una herramienta para regular y promover determinados comportamientos, permeando a través del tiempo concepciones, discursos y prácticas que se instauran como realidad cotidiana de la escuela. Son, por ejemplo, las representaciones sociales de género las que se reproducen y se legitiman en este espacio, como los afirma Jodelet (2011),

(...) Efectivamente, se puede observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la información, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargadas de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de usuarios del sistema escolar, alumnos y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través de los discursos de los diferentes actores. Deben ser abordados de una manera histórica que tome en cuenta las políticas educativas, de las cuales la población en razón de la masificación y democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica. (Jodelet, 2011, pp.140-141).

Es decir, la autora permite establecer puntos de encuentro que nos ayudan comprender que en la escuela circulan conocimientos colectivos, tanto en estudiantes, como en maestros y padres de familia; además son en las prácticas y discursos que allí circulan donde se da el juego de la reproducción de todo el sistema de significaciones que se permean en el día a día escolar y que necesariamente repercuten en las relaciones que se tejen allí.

Así pues, partiendo de la concepción de que en la escuela se reproducen todo ese sistema de significaciones, reconocemos también que a ella se le ha encargado la tarea de transmitir valores, principios, normas que pasan de una generación a otra, en palabras de Gimeno y Pérez (como se citó en Martínez, 2010), su misión será formar a los ciudadanos para la vida adulta y pública, con el fin de participar en su dinámica y aplicar las normas de convivencia, es decir, es tarea de la escuela formar a los sujetos para insertarlos en la cultura,



una cultura que está impregnada por las construcciones sociales que la misma sociedad impone y reproduce como orden social.

Sin embargo, a la hora reconocer a la escuela como directa responsable de formar a los sujetos para insertarlos a la sociedad es preciso recalcar que es esta misma sociedad la que otorga privilegios y poderes en relación al sexo que culturalmente han sido aceptados y instaurados como realidad. La escuela es entonces ese escenario que acoge las construcciones sociales y culturales para este estudio respecto al género, las apropia y se encarga de reproducirlas en sus discursos y prácticas. De ahí que, sea urgente reflexionar y debatir lo propuesto por Leiva (2015) al afirmar que “es posible que ahora nos estemos parando a volver a mirar las esencias de quienes somos en la escuela, de qué somos como agentes activos y críticos de un sistema complejo, en permanente cambio y dinamismo social”, es decir, que es la escuela es un espacio para ser y además para construirnos en el camino y en las experiencias vitales que este escenario nos regala.

Por otro lado, aparece García (2007) para plantear que no hay una escuela igual a otra y en esto estamos de acuerdo, ya que las construcciones y concepciones que se crean dentro de este espacio responden a las relaciones e interacciones que se tejen entre sus diferentes actores, en este caso estudiantes, maestros y maestras. El autor precisa en este punto para afirmar que (...) cada institución educativa se configura como una cultura local en la que se crean, de manera explícita o implícita, reglas de la interacción, que pueden ser satisfactorias en principio para la mayoría (con sometimientos y costos en derechos para las minorías), y que bien podrían ser marcadamente insatisfactorias en otro colegio, es decir, en otra cultura local (p.13).

Por eso hablar de un ideal de escuela nos parece dicotómico, pero en esencia es necesario para poder soñarnos una educación que responda a los principios de equidad y respeto. Por nos unimos a lo planteado por Leiva (2015) hay que con urgencia motivar “la transformación de mentalidades en pos de una educación intercultural inclusiva que



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

promueva la dignidad, la alteridad, la justicia social, la legitimación y la solidaridad entre las personas, las familias y el propio alumnado” (p.91).



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### 4. EL PASO A PASO: RUTA METODOLÓGICO

El camino propuesto en el inicio de esta investigación siempre tuvo como prioridad la comprensión de una realidad social íntimamente ligada a la realidad escolar. Es pues, éste recorrido que nos lleva a la siguiente ruta:

#### 4.8 Paradigma de investigación: Investigación cualitativa

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, el cual busca la comprensión de una realidad social para así entender su existencia, de ahí que nos acogemos a lo planteado por Sandoval (2002) quien afirma:

(...) “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 sentido, es este paradigma quien busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

Como investigadores consideramos la investigación cualitativa como una oportunidad esencial para el conocimiento y comprensión de las realidades sociales, permitiéndonos adentrarnos en los contextos y entender a la luz de estas realidades las



vivencias, prácticas, valores, ideas, creencias de quienes son sujetos de nuestra investigación: maestros, maestras, niños y niñas que habitan la escuela.

### 4.9 Enfoque: Investigación hermenéutica

Paralelamente a este paradigma se seleccionó el enfoque hermenéutico, el cual se sustenta en interpretar y entender todo acto humano, Cisterna (2005) afirma: “Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador” (p.62).

En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación. Dicha interpretación fundamentada en el lenguaje, toma como fuentes de datos, los datos textuales, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él; sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar. Así mismo, Ríos (2005) propone que, no sólo interesan los relatos de los sujetos de investigación sino también sus acciones, que son comparables, desde el punto de vista de la comprensión que propone la hermenéutica, con la autonomía que adquiere un relato cuando es convertido en texto, de ahí que:

“Se debe entender el proceso de análisis hermenéutico en permanente apertura, producto de la actividad re-interpretativa de la que es fruto. Así, dicha re-interpretación no es pura referencia al texto, sino que a la interpretación de la interpretación que hace el autor respecto a un fenómeno determinado” (p.211).

Para esta apuesta investigativa, entendemos que la hermenéutica es un camino que permite una constante revisión e interpretación de la información que se recopila a lo largo de la investigación, para luego construir conocimiento a partir de las realidades encontradas.



### 4.10 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recolección de información decidimos utilizar el instrumento metodológico de observación participante, porque es una herramienta útil que nos permite describir lo sucedido dentro de una realidad, aportando luces para una mejor comprensión y análisis del contexto. De ahí que Dewalt (2002) sugiera que la observación participante es usada como una forma de incrementar la validez del estudio, como observaciones que puedan ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. Dewalt (citado en Kawulich, 2005).

Seguidamente se eligen las técnicas interactivas de corte analítico como horizonte para facilitar la comprensión y explicación de los sentidos que están ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno y permiten descubrir las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar en ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada. En este caso se elige el taller, como recurso válido para la socialización y la transferencia, apropiación y desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias, en síntesis, “es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento” (Ghiso, s.f, p.5). Ya que uno de sus matices más relevantes es el trabajo grupal permitiendo la construcción de conocimientos, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto al objeto de estudio.

Acercarse bajo esta lógica a la comprensión e interpretación de un camino hermenéutico de investigación, supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él, resultados que van desde la correcta interpretación y comprensión de la realidad humana. De ahí que, Ríos (2005) expone que:

(...) La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento



personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás. (p.54).

### 4.10.1 Guía de talleres.

Le apostamos a la técnica del taller por su tinte grupal y dinamizador. Es el taller la vía para recolectar la información de un grupo de manera ágil, sencilla e interactiva.

Se diseñaron tres talleres para los niños y las niñas del grado cuatro y uno para los maestros y las maestras de la Institución Educativa Federico Ozanam. A continuación, se muestra en los siguientes cuadros el nombre de la actividad, su descripción y el objetivo que guio este trabajo.

#### 4.10.1.1 Talleres: Niños y niñas.

Talleres: Niños y niñas.			
	Taller 1	Taller 2	Taller 3
Nombre de la Actividad	MI RETRATO	MI CUERPO	CONTAR A TRAVÉS DE LA PALABRA
Descripción de la actividad	Se realiza un círculo con los niños y niñas donde cada uno pueda hablar de sí mismo, de sí misma. Para romper el hielo, es la maestra quien inicia describiendo quien es. Las preguntas que orientaran la actividad son: ¿Quién soy yo? ¿Cómo me llamo? ¿Qué edad tengo? ¿Qué es lo que más me gusta? ¿Qué cualidades tengo? ¿Cuál es mi principal característica? Luego, se invita a cada estudiante a dibujar su retrato en una hoja y escribir sus datos más importantes. Por último los dibujos se pegarán en el tablero y se dará en espacio para observar todas las creaciones. Finalmente se lanzarán unas preguntas que nos permiten conversar acerca de la temática, ¿en qué nos parecemos? ¿En qué somos distintos? ¿Qué nos llama la atención?	PRIMER MOMENTO: Todos los niños y niñas se harán en parejas. Cada uno se encargará de dibujar a su compañero o compañera. Para esto se tendrá en cuenta sus principales características físicas, sin poner límites a algunos aspectos no tan visibles como rasgos de su personalidad. Luego, se les pedirá que comenten algunos de los dibujos. Los niños y las niñas que participen nombrarán de forma verbal lo que plasmaron en cada uno de sus dibujos.  SEGUNDO MOMENTO: Luego se les pedirá que se formen en dos grandes grupos: uno solo las niñas y otro solo los niños. Juntos plasmarán sus ideas frente a lo que ellos y ellas consideran que es ser niños y niñas. Estos dos dibujos serán expuestos por dos representantes de cada equipo, luego con algunos rótulos de diferentes áreas complementarán la discusión: ¿desde qué áreas les han hablado de estos temas?	Se les pedirá a los niños y niñas que escriban un relato a partir de unos conceptos específicos (femenino, masculino, fuerza, sensibilidad, entre otros). El desarrollo de a historia es libre.
Objetivo	Identificar las RS de género de niños y niñas la institución educativa Federico Ozanam de Medellín.		

Tabla 1. Tabla del cronograma de talleres para niños y niñas.



**4.10.1.2 Talleres: Maestros y maestras.**

<b>Talleres: Maestros y Maestras</b>	
<b>Taller 1</b>	
<b>Nombre de la Actividad</b>	Género: una realidad constante
<b>Descripción de la actividad</b>	<p>MOMENTO 1: Cartografía corporal: En grupos de 4 maestros dibujarán sobre papel periódico su silueta corporal, lo primero será asignarle un sexo, luego escribirán las concepciones que tienen sobre sus cualidades, roles, significaciones, prejuicios. Algunos grupos participaran de manera voluntaria sus construcciones.</p> <p>MOMENTO 2: Colcha de retazos: Lo primero que se hará es separarse en dos grandes grupos, los maestros y maestras de primaria en un lado y los maestros y maestras de bachillerato en otro.</p> <p>Dentro de una canasta encontrarán diferentes imágenes, roles, profesiones, mitos, chistes, frases, cualidades y categorías relacionadas con el género. Se construye una colcha de retazos que tiene como centro la palabra: GÉNERO y algunas de los elementos mencionados. De allí se desprenden las concepciones colectivas que se tejen en el momento de realizar la actividad.</p> <p>Finalmente se realiza un conversatorio en que él que expliquen su construcción y se expresen los sentires e ideas frente al tema.</p> <p>Dejar evidencia escrita del grupo</p>
<b>Objetivo</b>	Identificar las representaciones RS de género de maestros y maestras de la institución educativa Federico Ozanam de Medellín

**Tabla 2.** Tabla del cronograma de talleres para maestros y maestras.

**4.11 Participantes**

Los participantes de esta investigación fueron algunos maestras y maestros de básica primaria y media de la Institución Educativa Federico Ozanam para un total de cuarenta participantes. Estos maestros y maestras oscilan entre las edades de 25 a 55 años. La planta de maestros de la institución cuenta con diferentes énfasis en las licenciaturas, licenciados en lengua castellana, en ciencias naturales, en matemáticas y física y en Preescolar.

Otros de los participantes de esta investigación fueron los niños y las niñas del grado cuarto de la misma institución. Sus edades oscilan entre los 8 y los 10 años. Nos acercamos pues a cuatro grupos divididos en cuarto uno, cuarto dos y cuarto tres y cuarto cuatro, para un total de 10 participantes



### 4.12 Contexto de la investigación

El contexto en el que se desarrolla la investigación es la Institución Educativa Federico Ozanam, que es una de las instituciones más reconocidas de la comuna 9 del barrio Buenos Aires, geográficamente se encuentra ubicada cerca a puntos focales de la ciudad, en los que se han encontrado altos índices de venta consumo de sustancias psicoactivas y explotación sexual de niños, niñas y adolescentes como lo es el centro de la ciudad y el barrio Niquitao. En relación a las problemáticas que se presentan al interior de la IE y en la comuna, se puede identificar que se presentan mayor vulneración en lo que respecta a la protección y la atención de la familia y el derecho a la integridad personal, física y moral; identificándose a través del discurso de los estudiantes frente a sus rutinas, hábitos, horarios familiares, viéndose reflejado el bajo desempeño académico, dificultades en la comunicación y resolución de problemas. Presta el servicio educativo de preescolar (transición), básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. El estrato socio-económico de los estudiantes que pertenecen a la institución es medio bajo, y bajo; las viviendas son de estrato uno, dos y tres. La Institución cuenta con una sola sede, es de carácter mixto, cuenta con 2.270 estudiantes, 73 docentes, 3 coordinadores y un rector. Actualmente, es una institución de carácter oficial, con dos jornadas diurnas y una nocturna de educación de adultos.

### 4.13 Consideraciones éticas

Para esta investigación es importante retomar lo planteado por González (2002) cuando asegura que “El ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador y en el maestro”, es decir, que como investigadoras apostamos a una producción de conocimiento científico basado en la ética y el respeto por la rigurosidad propia de la investigación. Por lo tanto, los acuerdos que este estudio retoma son:



## Facultad de Educación

- Diligenciamiento del consentimiento informado por parte de la institución educativa.
- Confidencialidad con la información recolectada.
- Devolución y socialización a quienes participaron en el proceso de investigación.

### 4.14 Ruta de análisis

En este apartado se describe el paso a paso de la preparación, organización, procesamiento de los datos recolectados durante el trabajo de campo. Para una mejor comprensión de la ruta exponemos tres momentos claves que posibilitaron el análisis de la información.

#### 4.14.1 Primer momento: Transcripción de los datos.

Inicialmente se transcribió toda la información recolectada en los talleres realizados con los niños, niñas, maestros y maestras en un formato digital. Posteriormente se diseñó una matriz para organizar la información de tal manera que se visualizará tanto los sujetos que participaron en la investigación, las categorías teóricas iniciales y los datos textuales de los participantes.

<b>LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DE MAESTROS, MAESTRAS, NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO OZANAM.</b>				
<b>Pregunta de investigación:</b> ¿Cuáles son las representaciones sociales de maestros, maestras, niños y niñas de la Institución Educativa Federico Ozanam?				
<b>Objetivos Específicos:</b>				
Describir las representaciones de sociales de genero de niños y niñas de los grados cuarto de la Institución Educativa Federico Ozanam.				
Describir las representaciones RS de género de maestros y maestras de la institución educativa Federico Ozanam de Medellín.				
Talleres	Sujetos	Hombre	Mujer	Otros



Taller 1 y 2.	Niños	Niño, Alejandro Sanchez: Nací en el sagrado corazón. Alegre, feliz, amable, respetuoso, compañerista, amigable, ayudante.	Ser mujer es: Ser chismosa Gata Grillas Arañonas Perras Mamás Delicadas Debiles Chillonas Femeninas Tienen vulva y senos Algunas juegan futbol. Les gusta el rosado.	
---------------	-------	---	---	--

**Tabla 3.** Tabla de la transcripción de los datos

**4.14.2 Segundo momento: Transformación de los datos.**

Seguidamente a este primer momento, se construye una nueva matriz, con el fin de poner en cohesión la información recolectada y la frecuencia con la que está emerge. Con lo anterior aparecen entonces unos códigos de frecuencia equivalentes a nuevas categorías teóricas que amplían la comprensión de objeto de estudio. Véase en este ejemplo:

Sujetos	Ser mujer	Código de frecuencia	Ser hombre	Código de frecuencia	Otros	Código de frecuencia
	"Ser mujer es ser amable, respetuosa, alegre, inteligente,	Sistema sexo-género.	1 8 0 3		"La igualdad de un hombre y una mujer: diferencia de un hombre. Había una vez un niño que le gustaban los	Aceptación.



<b>Niñas</b>	vestise con falda y blusa". Niña, Valeria		Ser hombre es: "hay que cuidarnos de ellos" Groceros Egoistas Morbosos Bruscos Lindos	Mirada despectiva del ser hombre. Sistema sexo-género.	hombres y el tenía características lindas y todas las niñas de su institución pero él no les paraba bolas o sea no le importaba (estaban enamoradas de él) hasta que un día los niños lo molestaban mucho porque lo trataban de él era gay. Pero un niño llamado Thomas le dijo, no te preocupes ellos no tienen por qué tratarte así, la palabra gay no se debe decir, es mejor pronunciar masculino, entonces él le dio mucha fuerza y él se animó mucho, hasta que el día que no les volvió a parar bolas ni a los hombres ni a las mujeres. Enseñanza: no todos somos iguales, tengamos más delicadeza con los niños y también con las mujeres para no tener problemas". Anónimo.
	Ser mujer es ser cariñosa, amigable, a las niñas nos gusta cantar, baila, dibujar y estar con nuestras mejores amigas". Niña, Nicol.	Sistema sexo-género.			

**Tabla 4.** Tabla de transformación de los datos



### 4.14.3 Tercer momento: Análisis y triangulación de la información.

Finalmente, se propone una compilación de la información que permite el análisis y la triangulación de lo hasta ahora aquí expuesto. A través de una última matriz, se recogen primeramente las categorías emergentes que surgieron de los códigos de frecuencia mencionados en el cuadro 4. Así mismo, se incluye una descripción de las categorías emergentes con el fin de desarrollar el concepto y poner en evidencia su comprensión, esta parte en el cuadro 5 se nombra como unidad de sentido. Seguidamente están los memos analíticos, que en esencia son nuestra voz, una voz que interpreta lo hallado en relación con los objetivos propuestos para este estudio. Por último, se traen las voces de autores para enriquecer el ejercicio y dar validez a la investigación. Véase en la tabla 3 y 4.

Categoría Teórica: Género			
Categoría Emergente	Unidad de sentido	Memo Analítico	Referentes teóricos.
Sistema sexo-género	Roles y cualidades que se asignado a los hombres y las mujeres en la sociedad.	En las palabras que utilizaron los y las niñas para definir que es ser un hombre y que es ser una mujer se evidencia una mirada anclada en el sistema sexo-género, es decir a partir del sexo se definen unos roles, comportamientos y cualidades que en su generalidad están divididos en concepciones opuestas, por ejemplo para los niños ser hombres es ser fuertes y para las niñas ser mujer es ser delicadas. De ahí que, dentro de estas concepciones se comprenda el género desde un pensamiento binario que solo permite dos formas de habitar el mundo: Mujer-femenino y hombre-masculino.	"El género se delimita por oposición al concepto de sexo –concebido como un hecho biológico–. El género es estrictamente identificado con el conjunto de significados que diferencian a varones de mujeres: activo/pasivo, proveedor/ama de casa, público/privado, cultural/naturaleza, razonable/emocional, competitivo/compasiva. En contraste con esto, el sexo refiere a los cuerpos de varones y mujeres, en tanto fijos, inmutables y naturales" (Martínez, 2011, p.129).
Patriarcado	Cualidades que se asignan a las mujeres ubicándolas en una posición de subordinación frente a los hombres.	Algunas niñas comprenden como natural que desde su ser mujer la sumisión y la obediencia son cualidades que deben tener las mujeres. Para el caso de algunos niños el abuso y el maltrato son considerados como actos de dominación frente a la mujer, son estos quienes justifican sus concepciones por el hecho de ser hombres. Aquí se observa que es muy cotidiado que los hombres consideren a la mujer como un ser de menos valor, incluso a quien se le puede agredir, para este caso desde la palabra. Además, las mujeres se conciben desde estos principios de subordinación y dominación.	"Un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres" (Largade, 1998, p. 52).

**Tabla 5.** Tabla del análisis y triangulación de la información



### 5. LO HALLADO EN ESTE CAMINO

La forma en que se presentan los hallazgos responden a los objetivos específicos de la investigación, en primera instancia lo hallado respecto a las representaciones sociales de género de los niños y las niñas, y en segunda instancia a las representaciones sociales de género de maestros y maestras de la Institución Educativa Federico Ozanam. En este camino vimos cómo los sujetos de la investigación respondieron desde sus concepciones, ideas, imaginarios, creencias, entre otros, a una categoría macro, en este caso el género. Sin embargo, vimos como otras categorías emergentes se fueron sumando a ésta, dándole sentido y permitiéndonos comprender este sistema de representaciones sociales de género.

#### 5.1 Lo que piensan los niños y las niñas en relación al género

Fue a través de dibujos, narraciones, relaciones y palabras que los y las niñas compartieron sus comprensiones frente al género, siendo las expectativas, los roles, las cualidades y las características físicas del ser hombre y el ser mujer lo que prevaleció en lo hallado.

##### 5.1.1 Niños VS Niñas: Sus relaciones.

Una de las particularidades en lo observado, no sólo en los talleres sino en la cotidianidad, es que hay una separación evidente entre niños y niñas. Es decir, en las agrupaciones propuestas para los talleres se notó que las niñas buscan sus pares mujeres y los niños buscan igualmente sus pares hombres. Además, al proponerles otras formas de agruparse se muestra una negación y en algunos casos repulsión por el trabajo en grupos mixtos, por su parte son los niños quienes en su mayoría presentan más resistencia frente al trabajo, expresan disgusto por compartir y trabajar con las niñas. Se evidenció casi desde el comienzo de nuestros espacios compartidos con niños y niñas en los talleres, véase en esta nota de campo:



## Facultad de Educación

“Los niños se quieren hacer con los niños y algo parecido ocurre con las niñas. Entre compañeritos pares hay una cierta complicidad, y en la posibilidad de plantear equipos mixtos hay mucha resistencia, los niños y niñas se expresan “yo con él no me hago- qué pereza hacer con ella-porque no podemos hacernos como nosotros queramos” (Nota de campo, 19 de septiembre, 2017, 2:30 PM. Lina).

Desde estos sentires se empiezan a evocar esas pequeñas cosas que empiezan a dividir a ambos sexos, a nivel relacional se ven marcadas tendencias de evitar el contacto con el sexo contrario, por esos siempre en los grupos los niños se hacen con sus compañeros hombre y viceversa en el caso de las niñas.

Por otra parte, en los tiempos libres se observó que generalmente los niños juegan y comparten más con los niños que con las niñas, lo mismo sucede en el caso de las niñas. Otra de las situaciones observadas en estos espacios, es la interpretación que hacen los niños cuando alguno de ellos está compartiendo en un grupo de niñas, inmediatamente es señalado y visto por el otro como “marica, mujercita o gay” (Niño 4-4, 2017). Esto puede evocar en la siguiente situación,

“En los recreos siempre observo que hay muchos grupos de niños y de niñas, pocos son los acercamientos que hay entre ambos, cuando ocurren, él o ella, quienes parecieran violaran la regla son inmediatamente asociados con rareza y anormalidad”. (Nota de campo, 3 de octubre, 2017, 3:35 PM. Lina).

En caso contrario cuando es una niña quien toma la iniciativa de socializar con un grupo de niños, es aceptada, sin embargo, desde la palabra es agredida por sus compañeros, con expresiones como “oíste perra, veni perra” (Niño 4-3,2017), expresiones que son naturalizadas por la niña de este caso. Cabe aclarar que, estas situaciones se dan ocasionalmente, pero nos muestran un poco las relaciones que se tejen entre ambos sexos.



Al mismo tiempo, otra de las situaciones importantes a comentar, son las iniciativas de encuentro entre niños y niñas, estas generalmente están mediadas por intereses afectivos-eróticos, es decir, tanto niños como niñas interactúan con el sexo opuesto desde el gusto y la atracción, buscando la aceptación y reconocimiento del otro.

Finalmente se evidenció por parte de los niños una competencia continua hacia las niñas, reiterativamente buscaban minimizar y subvalorar las ideas y la participación de sus compañeras. En el caso de algunas niñas, se asume una postura de timidez que provoca que sean invisibilidades en la cotidianidad del aula y son ellas quienes interiorizan que sus voces son menos valoradas que las de sus pares hombres.

### 5.1.2 Las representaciones sociales de género de las niñas.

La mayoría de las niñas consideran que ser mujer necesariamente implica ser femenina. La feminidad la definen desde sus voces como: "Lindas, amables, compartidas, delicadas, amorosas, cariñosas, respetuosas e inteligentes". (Niñas, 4-3, 2017).



Figura 1. Foto de la imagen de una mujer realizada por niñas del grado 4-3.



Están son en su mayoría las cualidades que se le han otorgado a la mujer y que se reproducen en las concepciones de las niñas frente al ser mujer. Por otra parte, es evidente que asocian algunos rasgos biológicos a lo femenino, es decir, a “tener vagina, senos, nalga” (Niñas, 4-2, 2017) representando para ellas ser mujer.

"ella le gustaba lo femenino le decoramos las cosas que a ella más le gustaba, pero como mi mamá era muy delicada invitamos solo a mujeres ". Niña, Estefania.	Mujer femenina.
"tres princesas que eran muy delicadas y muy femeninas, quien era la más bonita y la más delicada". Niña, Heidy.	Mujer femenina.
"Una mujer muy femenina que tenía mucha dedicación, linda y organizadita,". Niña, Isabela.	Mujer femenina.
"una mujer muy femenina y resulta que ellos eran pareja y un día tuvieron dos hijos, una femenina y otro masculino,Niña Lizeth Oquendo	Mujer femenina.

**Figura 2.** Recorte de la tabla de códigos de frecuencia.

Cabe anotar que es en esta imagen que se corrobora la insistente postura de las niñas de asociar lo femenino con cualidades como la delicadeza, la dedicación y la sensibilidad, cualidades que necesariamente debería tener una mujer para ser mujer.



**Figura 2.** Foto de la percepción de una niña de grado 4-1 acerca de su ser mujer.

Otro de los hallazgos relevantes está relacionado con los roles de género que han asumido las niñas como el deber ser de las mujeres en la sociedad, algunos de sus opiniones apuntan a que: "A las mujeres nos gusta cocinar, lavar, jugar, pintar. Yo le ayudo a mi mamá con los quehaceres del hogar. Las mujeres tenemos el cabello largo y nos gusta el rosado" (Niña, 4-1, 2017).

Así mismo, hubo una notable tendencia por parte de las niñas al considerar que el color rosado es un color que representa a las mujeres, además del uso de tacones, faldas y accesorios.

Por otra parte, otras niñas le apuestan a otras posibilidades de concebirse como mujeres en esta sociedad, contemplando la fuerza, el trabajo como aspectos comunes entre ambos sexos. Véase a continuación:



## Facultad de Educación

Había una vez una mujer que tenía mucha fuerza, era femenina pero no era delicada.

Un día se encontró con un hombre que también tenía fuerza. Al otro día se la encontró otra vez y entonces empezaron a pelear:

Juan: las mujeres no pueden tener fuerza.

Sara. Es que las mujeres podemos tener fuerza.

Juan: NO! Porque las mujeres tienen que ser delicadas

Sara: es injusto las mujeres podemos divertirnos y tener fuerza y no ser delicadas.

Juan: solo un hombre debe tener fuerza porque somos masculinos y no femeninos.

Luego de la pelea, ambos se fueron para sus casas.

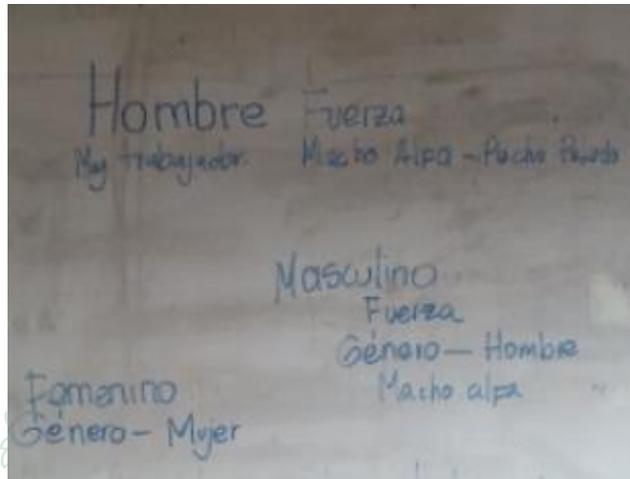
A los dos días Juan fue a la casa de Sara y le pidió perdón por decirle que las mujeres no podían tener fuerza y Sara lo perdonó. (Niña, 4-2, 2017).

Aquí se evidencia que es posible leer a la mujer desde otras alternativas que históricamente han sido asociadas a los hombres, y que las niñas ya están tomando como propias, es pues primordial apuntar a que se continúe posibilitando y compartiendo estas otras formas que permiten pensarnos una sociedad más equitativa.

Frente a la concepción que las niñas tienen de los niños, se observa una actitud de prevención hacia sus compañeros, pues sus voces dejan entrever que necesitan cuidarse de ellos, los definen como morbosos, bruscos y groseros. En las diferentes interacciones entre niños y niñas se evidencia que algunas de las niñas se defienden y exigen otro trato por parte de sus compañeros basado en el respeto.

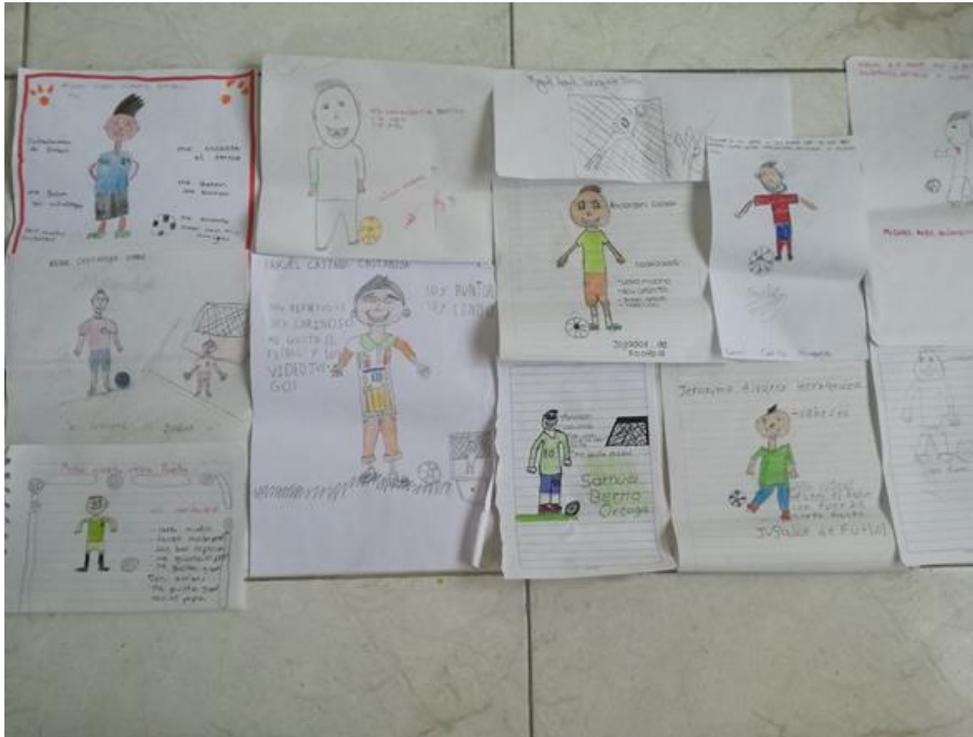
### 5.1.3 Las representaciones sociales de género de los niños.

La comprensión que tienen la mayoría de los niños del ser hombre, está asociada a un hombre masculino, que “es musculoso, macho, pechos peludos, con pene y fuerte” (Niños, 4-4, 2017) y en su generalidad asumen una postura androcéntrica dándoles un valor superior frente a las mujeres por el hecho de ser hombre.



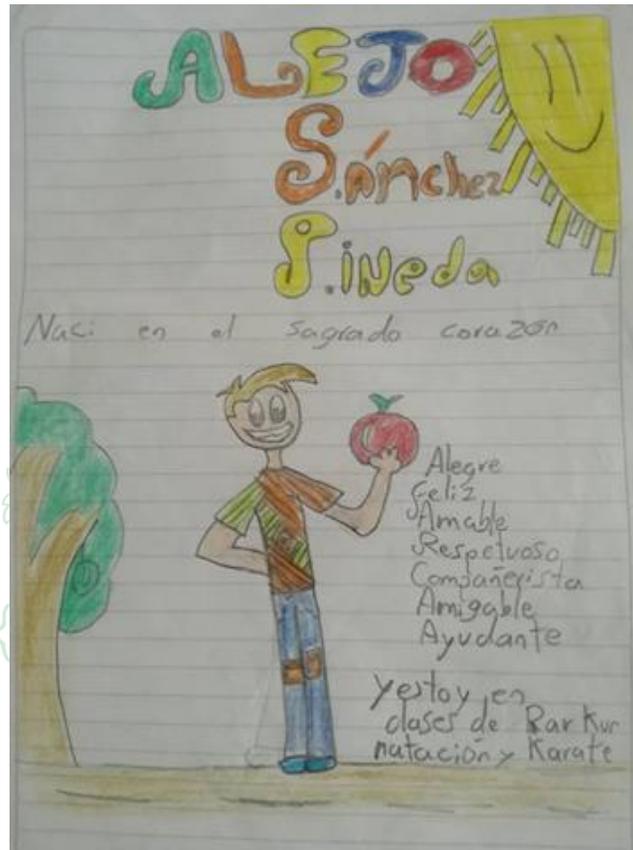
**Figura3.** Foto del consenso de los niños del grado 4-4 sobre ser hombre

En relación a los roles asignados para los hombres, está como principal opción ser futbolistas y tener mayor destreza física, pues son los hombres quienes históricamente se les ha considerado más habilidosos en relación a esta actividad. Otros niños, por el contrario, consideran que las niñas también puedan hacer parte de esta actividad, respetando estos gustos e intereses viéndolo como una actividad que todos y todas podemos realizar.



**Figura 4.** Foto de las recopilaciones de producciones de algunos niños de los grados cuartos.

Por otra parte, otros niños se definen desde cualidades como “Alegre, feliz, amable, respetuoso, compañerista, amigable, ayudante” (Niño, 4-4, 2017), mostrando que estas cualidades pueden ser compartidas entre hombres y mujeres.



**Figura 5.** Foto de la percepción de un niño de grado 4-4 acerca del ser hombre.

Otra de las representaciones sociales de género se evidencia a la hora de elegir un color que represente a los niños, este su generalidad es el color azul; y en el momento en que se les presenta otra opción, por ejemplo, el color rosado, hay una antipatía muy marcada hacia este. Sin embargo, algunos niños no muestran inconformidad con el uso de todos los colores, pues consideran que tanto hombres como mujeres los pueden usar. Véase en el siguiente relato:

Había hace una vez un hombre muy fuerte y le encantaba el color rosa y una vez pasó por la calle y se encontró en un almacén una camiseta rosa y le parecía muy bacana y se la quiso comprar se fue muy contento para su casa. Un día después de habérsela comprado se la puso y se fue hacer una vuelta y todo el mundo se lo gozaba, le decían, gay, mujercita, que femenina. Y al final dijo porque se burlan de mí si ese es el color



que me gusta y por eso no iba a dejar de ser hombre. Solo por el color de una camiseta o por cómo se viste nunca debemos de juzgar a nadie por las apariencias. (Niño, 4-1, 2017).

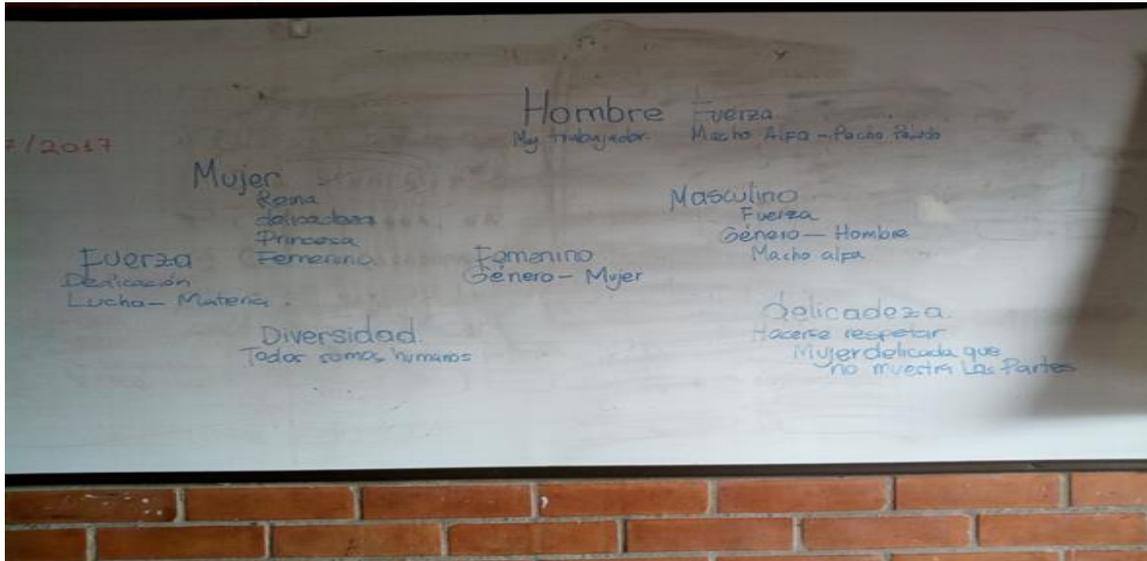
### 5.1.4 Puntos en común entre niños y niñas

Las representaciones sociales de género tanto de niños como de niñas pueden verse reflejadas en algunos puntos en común, una de estos es, por ejemplo, un presupuesto heteronormativo, como única posibilidad de relacionamiento entre los sujetos, los y las niñas consideran que ser heterosexual es ser normal y que cualquier otra forma de vincularse con el otro es anormal.

Por otra parte, en sus ideales del ser, aparecen muy reiterativamente el sueño de conformar familias tradicionales y nucleares, conformadas en este caso por mamá, papá e hijos. Sueño que la mayoría de los y las niñas conciben como natural y necesario para sus vidas.

Atado a lo anterior, pudimos observar que son la mayoría de ellos y ellas que consideran apropiado que las niñas son quienes juegan con muñecas y los niños con los carros y balones, sólo algunos pocos quienes perciben que los juguetes los pueden usar todos y todas sin importar el sexo que tengan.

Vemos pues, que dentro de sus discursos aparece una postura androcentrista que pone al hombre en posición de ventaja en comparación al de la mujer, esto se evidenció en el trato en de los niños hacia las niñas y en la manera que ambos se perciben, se observa en la siguiente imagen que realizaron los niños y las niñas.



**Figura 6.** Foto de opinión de algunos conceptos relacionados con el género que realizaron los niños y las niñas del grado cuarto.

Por último, otro de los hallazgos está enfocado en las respuestas de los niños frente a la autoridad, se evidencia que, ellos prestan un interés particular cuando son los hombres ya sea la figura de maestro o coordinador quien aparece para dar una orden, se observa que en la inmediatez tanto los niños como las niñas acceden a la sugerencia y la acatan, en cambio cuando es una maestra quien procede a dar la orden muestran una actitud burlesca e incluso no siguen lo pedido por ella, es necesario por parte de la maestra subir el tono voz para darle un parte de seriedad a la situación, así como se menciona en la siguiente nota de campo

“Es la hora de descanso, se observa que los estudiantes se agrupan para compartir, los niños juegan por un lado y las niñas por otro, los juegos realizados están llenos de movimiento y diversión. Aparece una figura de autoridad, una maestra diciéndoles que llegó el momento para ingresar al aula de clase, una y otra vez se dirige a ellos sin conseguir que sigan al llamando, las maestras se desgastan una y otra vez por darle una instrucción a los estudiantes y ellos siguen en su juego, seguida a ella aparece el coordinador del colegio, un hombre con tono de voz fuerte, solo con la presencia de esta figura, la postura corporal de los niños, cambia e inmediatamente proceden a

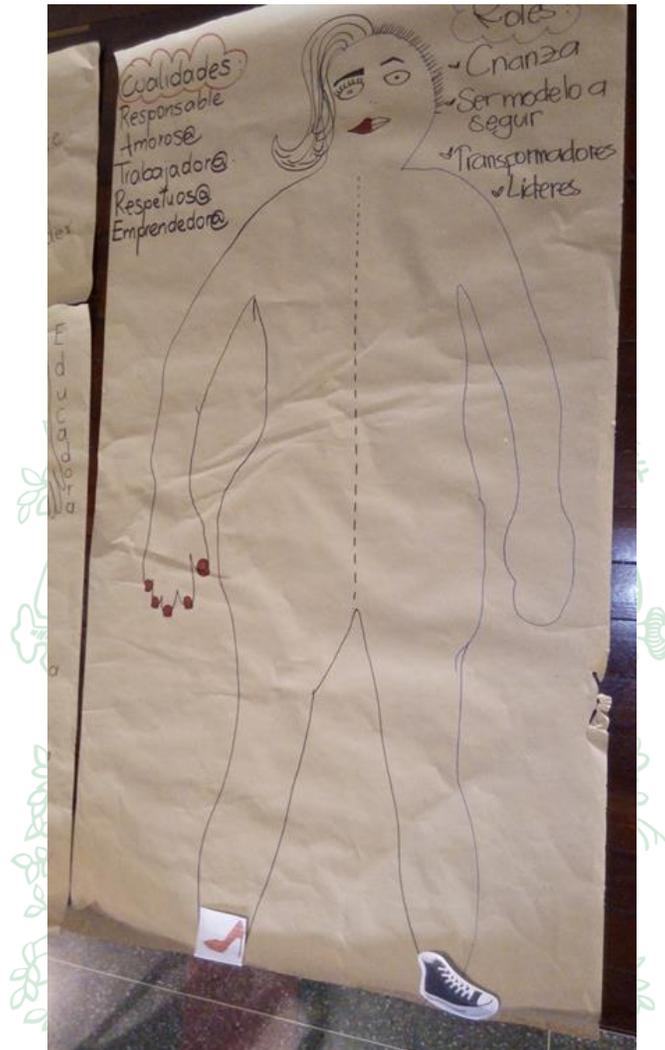


seguir las instrucciones”. (Nota de campo, 6 de septiembre, 2017, 3:00 PM. María Paz).

### 5.2 Las voces de maestros y maestras en relación al género

En relación a este apartado podemos decir que el único taller que se realizó con los maestros y las maestras fue un espacio para aprender y desaprender en cuanto a las representaciones sociales que se tienen del género, fueron estas las que se pusieron en discusión y movilizaron los pensamientos, las ideas, las posturas, las creencias, los mitos, los roles, las expectativas y los imaginarios que se han tejido a largo del tiempo y que hasta ahora se conservan y se siguen perpetuando.

En relación con lo anterior, podemos hablar de una postura generalizada tanto de maestros como maestras, de reconocer cualidades y expectativas que comparten tanto hombres como mujeres, sin embargo vemos como la imagen nos lleva a hacer otra interpretación, hay también formas y maneras de ser hombres y de ser mujeres que aprendimos y que aún es difícil desprendernos, por ejemplo relacionar los tacones, el maquillaje y cuidado de las uñas a la mujer y los tenis y el cabello corto a los hombres.



**Figura 7.** Foto de la producción del taller, realizado por un grupo de maestras y maestros

Es pues una comprensión del género desde lo históricamente establecido, es decir, se asume también a las mujeres como sumisas, amas de casa, dadoras de vida y a los hombres como luchadores, dominantes y fuertes. En el caso de los roles hubo un mutuo acuerdo en considerar que hay roles establecidos para las mujeres y otros para los hombres.

Se continúa pensando al hombre desde una figura de autoridad dentro de la familia, ejerciendo un rol protector, dominante y de liderazgo en comparación con la mujer. Y las



mujeres desde una figura de sensibilidad, de delicadeza, de ternura, de protección y de estar siempre al servicio del otro.

Por otro lado, las múltiples ocupaciones que tienen maestros y maestras y las dinámicas de la escuela hacen que sean muy pocos los espacios en que se pueda debatir el género como un discurso que habita este escenario, de ahí que, quedé un sinsabor de no haber podido compartir más talleres con los maestros y maestras de la institución educativa.

A la par con lo anterior, vimos como en diferentes oportunidades en las que realizamos talleres con los y las niñas he invitamos a los y las maestras, no participaban activamente del taller, se dedicaban a otras ocupaciones y requerimientos del mismo espacio. No obstante, se reconoce una disponibilidad y amabilidad por su parte al brindarnos los espacios para trabajar con sus estudiantes.

En cuanto a la observación participante que se hizo a lo largo del trabajo de campo se recolectaron algunos actitudes y discursos que es importante mencionar en relación a las representaciones sociales de género. Primero, la mayoría de los y las maestras utilizan un lenguaje sexista, privilegiando nombrar todo desde lo masculino: “niños silencio por favor”, (Maestra, 4-3, 2017) y no desde ambas formas femenino y masculino. Esto se pone en consideración, dado que en muchas ocasiones las niñas se ven y se sienten invisibilizadas desde la palabra.

Segundo, y para concluir, vimos como en la sutileza de una expresión podemos perpetuar las representaciones sociales de género desfavorables, en este caso es un maestro quien en su carácter para enfrentar una situación de indisciplina de un grupo de niños les dice: “no les da pena, parecen un par de muchachitas chismosas” (Maestro, 4-1, 2017), aludiendo entonces a las mujeres como chismosas y comunicativas, características que históricamente han sido asociadas a las mujeres.



## **6. DISCUSIÓN**

Primeramente, se pone en cuestión la escuela como escenario donde convergen, resisten y se reproducen las representaciones sociales de género. Luego, se debaten las representaciones sociales de género que los participantes de esta investigación han construido y, seguidamente encontramos las representaciones sociales de género desfavorables en relación a la condición del ser mujer con respecto al ser hombre. Finalmente planteamos las discutimos y tensiones acerca de las representaciones sociales que hacen parte de la cotidianidad de los maestros y maestras frente al género y la manera como conversan con la realidad escolar.

En esta travesía se reafirma que la escuela como un espacio donde se aprenden, se construyen y se reproducen representaciones sociales de género, que responden a estereotipos patriarcales que han puesto a hombres y mujeres en lugares opuestos en la sociedad, al respecto Bruel dos Santos (2008) amplía esta idea exponiendo que, “las RS de un grupo son clave para entender la estructura y el contenido sobre diferentes objetos, reconocidos socialmente” en este caso, como se instauran en relación al género y como se legitima en la realidad escolar, evidenciadas en las relaciones entre niños y niñas, en las expresiones y formas de interactuar, en las palabras que utilizan para referirse entre compañeros y compañeras, en la disposición de aula, en los recreos y sobre todo en las formas en que maestros y maestras acompañan estos caminos de encuentros, desencuentros y construcciones.

En esta vía, considerar a la escuela como un espacio donde se aprenden y refuerzan los estereotipos, opiniones, creencias, normas y valores sobre el género, es determinante para debatir y transformar las representaciones sociales de género que han buscado permear y responder a un orden social históricamente establecido que ha dividido a hombres y mujeres según sus roles, expectativas y relaciones, etc. Aportar a la construcción de nuevas formas de pensarnos relaciones más equitativas implica apostarle



a un currículo con perspectiva de género que permita una reflexión y accionar constante en las prácticas, las relaciones, los lenguajes, el trato y las interacciones que se dan entre los actores que conforman la escuela, para así vivir una realidad escolar que permita la equidad entre los sexos y la diversidad de un espacio como la escuela.

Otro aspecto importante, es lo hallado en relación a las cualidades que asignan los niños y las niñas por ser hombre y mujer, se encuentra que la mayoría de las niñas consideran que el ser mujer está asociado y determinado por la femineidad y está a su vez comprende naturalmente rasgos biológicos, es decir, a tener vagina, senos, nalga. Por su parte la mayoría de los niños comprenden el ser hombre, desde la masculinidad, está definida a su vez por el ser musculoso, macho, pechos peludos, con pene y fuertes. Esta situación coincide con lo expuesto por Rodríguez (2009) que afirma,

Los estereotipos de género entendidos como generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo, son percepciones de conductas o características consideradas típicas o propias de mujeres o de hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad y que presentan una cierta resistencia al cambio. Estereotipar es asignar arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a los diferentes grupos humanos sobre la base única de pertenencia a un grupo, sin tener en cuenta los atributos individuales y dando por sentado que lo que se atribuye es cierto. (p.10).

Es pues evidente que, tanto los niños como las niñas han construido comprensiones del ser hombre y del ser mujer desde supuestos tradicionales heteronormativos y bioligizantes que se continúan perpetuando en el sociedad, son estos supuestos los que atraviesan la escuela en todos los sentidos, pero con mayor fuerza las relaciones que se tejen al interior de esta, pues desde lo hallado es evidente que dentro de ella se naturalizan relaciones y prácticas inequitativas en relación a las concepciones de género. Por lo tanto, es necesario, que la escuela le apueste a la equidad y al respeto por la diversidad que tanto pregona, reformar las formas en cómo se concibe el género, es una deuda de la escuela actual con la comprensión de las múltiples formas de habitar la escuela.



Es importante además poner en tensión, lo relacionado con los roles de género que han asumido las niñas como el deber ser de las mujeres en la sociedad, estos apuntan a tareas dentro del hogar como cocinar, lavar, jugar, pintar, así mismo, hubo una notable tendencia por parte de las niñas al considerar que el color rosado es un color que representa a las mujeres, además del uso de tacones, faldas y accesorios; en el caso de los niños la situación es parecida, pues consideran el color azul como el representativo para ellos, el deporte, la fuerza y los carros. Son estas representaciones sociales de género quienes perpetúan un orden socialmente establecido que aboga a un sistema denominado sistema sexo-género, y es este el encargado de medir las relaciones e interacciones de los sujetos, la asignación de tareas y roles sociales diferenciados entre hombres y mujeres y generando desigualdades e inequidades sociales entre ambos sexos. Entender que es desde un espacio como la escuela que se pueden cuestionar, debatir y transformar las representaciones sociales de género se convierte en una urgencia a priorizar en los contextos escolares, pues es fundamental que la escuela reforme las formas en cómo se concibe el género, pues siempre están asociadas a una mirada heteronormativa y biologizante, el reto se evidencia en ampliar las múltiples formas en las que se puede habitar la escuela y la sociedad.

En relación con lo anterior, se pudo observar en el trabajo de campo reiterativamente una mirada asociada al sistema sexo-género y al androcentrismo en la mayoría de los participantes de esta investigación, es decir, una mirada enmarcada en el pensamiento masculino como manera de ver la realidad, lo que impregna profundamente las relaciones de poder entre los sujetos. En lo hallado los niños desde sus palabras afirman que son más habilidosos, más inteligentes, más participativos y sus intervenciones son más visibilizadas que las de las niñas. Resulta oportuno ubicar esta realidad androcéntrica dentro de la escuela, pues nos permite atender con urgencia a esta problemática a través de la implementación de estrategias más equitativas que generen reflexiones en los estudiantes en la manera en que se relacionan, interactúan, piensan, para así modificar los esquemas que ubiquen a la mujer en una posición de subvaloración y desventaja frente a sus pares hombres.



Al retomar los antecedentes, encontramos que desde el discurso los maestros y maestras utilizan un lenguaje sexista, generan acercamientos y más oportunidades de participación a los niños en relación a las niñas en algunas asignaturas. En los talleres se evidenció situaciones similares, encontramos que la mayoría de los y las maestras utilizan un lenguaje masculinizado y sexista, privilegiando nombrar todo desde lo masculino y no desde ambas formas femenino y masculino. Esto se pone en consideración, dado que se evidencian privilegios para los unos por su sexo, siendo este el de los niños, generando en muchas ocasiones que las niñas se sientan invisibilizadas desde la palabra. Según Jimeno (2007),

“la diversidad de discursos hallados, pone de manifiesto la heterogeneidad de enfoques existentes con los que cuenta el profesorado para abordar las prácticas educativas. Así, las actuaciones que emprende para la organización del aula, los textos escolares empleados, las actividades educativas realizadas o las interacciones mantenidas con alumnos y alumnas reflejan estas formas particulares de discurso y representan la posibilidad de quebrar las estructuras sociales de poder y autoridad respecto al género establecidas” (p.75).

Es pues, necesario que se fomente dentro de la escuela un tipo de discurso que promuevan la visibilización de todos los sujetos que habitan la escuela, además de valorar en la misma medida las aportaciones de todos los que participan dentro de una actividad o situación.

Por otro lado, ponemos en cuestión lo encontrado respecto a que se considera la heterosexualidad como única forma de relacionamiento afectivo-erótico entre los sujetos. Es pues, lo planteado por Schwarzer (como se citó en García, 2007) quien nos ratifica que, “Es la heteronormatividad o “la norma de la heterosexualidad” según la cual hay una obligatoriedad cultural por la opción de vida heterosexual, que se considera como la adecuada, normal, deseable y única”, y a partir de esta concepción se tejen las relaciones con los otros-as. Reiterativamente en las voces de los niños y las niñas se evidenció una tendencia marcada por la conformación de parejas del sexo opuesto como algo raro e indeseable, ésta es la representación social de género que más frecuentemente apareció en



las producciones de los niños y niñas. Vemos que esta situación es una herencia fundamentada en la religión y el tradicionalismo social, que ha visto y aún persiste en ver la homosexualidad como pecado, tabú y anormalidad. Se lleva un gran camino recorrido en intentar transformar estas representaciones sociales de género tan marcadas, pero aún falta un arduo trabajo que necesariamente debe ser acompañado por la escuela, una que permita debatir y reflexionar que estamos frente otras múltiples formas de ser y habitar la sociedad.

Finalmente, se encuentra que maestros y maestras son protagonistas del cambio necesario frente a las representaciones de género, pues son quienes en sus discursos y prácticas pueden mejorar o por el contrario agudizar las representaciones desfavorables de la temática. Y con esto nos referimos a que son los maestros y maestras quienes necesariamente deberán poner en discusión y reflexión su quehacer pedagógico frente a una perspectiva más amplia del género que ponga como principal noción el respeto por la multiplicidad de formas de ser y habitar el mundo.

## 7. CONCLUSIONES

Una vez terminado este camino investigativo podemos dar cuenta de las siguientes conclusiones que se desprenden de los hallazgos expuestos en las páginas anteriores.

Se evidencia por parte de la mayoría de los sujetos que participaron en este estudio una mirada anclada en el sistema sexo-género, es decir, a partir del sexo se asignan unos roles, comportamientos y cualidades que en su generalidad comprende al hombre desde la fuerza y la mujer desde la delicadeza, por ejemplo. De ahí que, dentro de estas concepciones se entienda el género desde un pensamiento binario que solo permite dos formas de habitar el mundo: Mujer-femenino y hombre-masculino. A pesar de los espacios y talleres que se compartieron, no se contemplaron otras posibilidades en ser y habitar la escuela en relación al género.



Las expectativas y sueños de los niños y las niñas apuntan a la conformación de familias nucleares y tradicionales, en esta lógica vemos como aún hay un arraigo por las formas hegemónicas impuestas históricamente en la sociedad, a través de sus instituciones de poder, la iglesia, los medios de comunicación, la familia y la escuela. Estas construcciones se perpetúan a lo largo del tiempo, son aprendidas y se configuran como una realidad socialmente normalizada y aceptada.

Vemos que tanto hombres como mujeres comprenden como natural cualidades que históricamente se le han otorgado a la mujer, tales como la obediencia, la sumisión, la delicadeza, la amorosidad, la amabilidad, la organización y reiterativamente se asocia la feminidad como condición obligatoria para poder ser una mujer. Es Bourdieu (1996) quien válida esta conclusión al afirmar que,

(...) Se espera de ellas que sean «femeninas», es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas, por no decir difuminadas. Y la supuesta "feminidad» sólo es a menudo una forma de complacencia respecto a las expectativas masculinas, reales o supuestas, especialmente en materia de incremento del ego" (p.86).

Con todo y esto, estas concepciones nos evocan a un ideal del ser mujer, quien se ha encargado de definir e inscribir a las mujeres dentro de unas expectativas, roles y cualidades en la sociedad. No obstante, se encontraron otras posturas frente a las concepciones del ser mujer, una mujer que trabaja, que es valiente y fuerte, que es inteligente y emprendedora, concibiendo una mirada más equitativa del género.

La mayoría de los niños se refieren a las niñas, usando palabras como, chismosas, perras, grillas, débiles, entre otras. Estas posturas son heredadas de una sociedad androcentrista que ha concebido al hombre como un ser de mayor valor y le ha otorgado la potestad de subvalorar a las mujeres desde las palabras, los actos y el abuso. Se observó, que esta mirada



despectiva del ser mujer se reproduce y refuerza a través de otros dispositivos, por ejemplo, el reggaetón que escuchan y corean los niños. Lo cuestionante es que algunas de las niñas vean como cotidiano que las nombren de esta manera, aceptando este trato por parte de sus compañeros.

Como se ha mostrado hasta ahora, el androcentrismo es una manera de ver la realidad desde un pensamiento masculino, lo que impregna profundamente las relaciones de poder entre los sujetos. Los niños en su mayoría se asumen como más habilidosos, más inteligentes, más participativos y sus invenciones son más visibilizadas que las de las niñas, lo que impregna profundamente las relaciones de poder entre los sujetos, en relación a lo anterior González (2013) menciona que,

“(...) el androcentrismo existe cuando el hombre, lo masculino o la masculinidad son considerados la medida de todas las cosas; cuando las acciones individuales reflejan perspectivas, intereses o valores masculinos; cuando el hombre, lo masculino y la masculinidad son considerados fuente única o primordial de sabiduría y autoridad, o cuando las experiencias masculinas son las preeminentes, las normativas, las imitables, las deseables, etc. Es necesario, también, subrayar el refuerzo que otros factores ofrecen al androcentrismo: representaciones y estereotipos, misoginia, sexismo, machismo, marginación, represión, violencia física y simbólica, etc.” (p.493).

Resulta oportuno ubicar esta realidad androcéntrica dentro de la escuela, pues, en los distintos talleres y observaciones fue muy evidente que tanto niños como niñas considerarán las palabras de los niños de mayor relevancia y validez en comparación con la de las niñas, lo cual conlleva a atender con urgencia esta realidad, a través de la implementación de estrategias que generen reflexiones en los estudiantes para que modifiquen estos esquemas que ubican a la mujer en una posición de subvaloración y desventaja frente a ellos.



Es también evidente que los y las maestras hacen parte de estas construcciones que se generan en la escuela frente al género y es una apuesta de que su quehacer pedagógico sea una constante reflexión en torno a las representaciones sociales de género que han instaurado en su cotidianidad y que permean sus prácticas de enseñanza a través del discurso y las relaciones con los y las estudiantes.

Se encuentra poco interés por parte de los y las maestra frente la formación del género, como una categoría que se explora en lo personal y en lo profesional, para fomentar una reflexión crítica frente a como se vive, se construye y se apropia una postura frente al género que nos ayude a pensar en una escuela equitativa y respetuosa con la diversidad.

En relación al discurso utilizado por los y las maestras se pudo constatar que utilizaban un lenguaje sexista, es decir, la utilización un lenguaje genérico que tiende a privilegiar lo masculino sobre lo femenino. Este lenguaje generaba en los y las niñas distintos niveles de iniciativas al participar dentro de las actividades, además de dejar ver dentro de sus palabras ideales bajo supuestos heteronormativos al concebir el género.

Finalmente, podemos concluir que la escuela es un espacio donde se aprenden y refuerzan los estereotipos, opiniones, creencias, normas y valores sobre el género, es escenario potente para construir colectivamente unas relaciones más equitativas entre todos los sujetos que la habitan.



### 8. RECOMENDACIONES

Reflexionar sobre el lugar y deber de la escuela frente al género, puesto que es un espacio donde se vive el género, en las aulas de clase, en encuentros de juego, en conversaciones cotidianas, u otros momentos, allí se construyen, modifican y configuran todos los ideales sobre el ser hombre o el ser mujer de cada sujeto que en ella habita.

Pensar y debatir que los proyectos de educación sexual de las instituciones educativas sean contruidos desde un enfoque de género. Pues son el puente para el trabajo de esta temática en la escuela y es fundamental fortalecer y nutrir los discursos y prácticas de lo cotidiano a través del trabajo con el lente de este enfoque.

Es importante que las facultades de educación incluyan en sus planes de estudios de pregrado y posgrado formación sobre el género, que le permita a los maestros y maestras tener más herramientas para el trabajo de esta temática en el día a día escolar. Seguidamente, generar espacios de discusión y reflexión dentro de las agendas escolares que apunten a la transformación de prácticas pedagógicas más equitativas.

Continuar apostando a nuevas formas de pensarnos la escuela, que permitan incluir la diversidad de la que es protagonista. Una educación que fomente prácticas escolares bajo los principios de equidad y respeto por el otro.

Fomentar la formación permanente de maestros de la Institución Educativa en relación a las representaciones sociales de género, las formas en las que estas se presentan en el contexto de la escuela y los aportes que se dan cuando son transformadas desde sus prácticas cotidianas.

Replantear El Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía desde un enfoque intercultural, igualitario y de respeto a la diversidad, esta



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

propuesta es un compromiso adquirido por parte de las investigadoras como devolución al centro de práctica, el cual debe ser revisado y ejecutado por la comunidad educativa.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA**

- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo género en los movimientos feministas. Amnis.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San Jose: Asdi.
- Arias, J. Molano P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (6) 2., 11-35.
- Bulnes, P. (2007). Las representaciones sociales de género en el estudiantado y el profesorado de ciencias sociales del sistema presencial de la universidad pedagógica nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, México.
- Butler, J. (1999). El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA.
- Bruel dos Santos, T. (2008). Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino. Madrid.
- Bourdieu, P. (1998). La domination masculine. Paris: Éditions du Seuil.
- Cantillo, L. (2015). Género y cuerpo en la educación sexual en el nivel de secundaria en barranquilla. Barranquilla: Grafía.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, (001)14, pp. 61-71.
- Díaz, R., Poblete, D., Ramos, S., (2005). El género y la sexualidad en las prácticas y discurso docente : una mirada etnográfica a tres escenarios de educación pre-escolar en la ciudad de Santiago de Chile. Tesis: Santiago de Chile.



Domínguez, M. (SF). Equidad de género y diversidad en la educación. Scientia et Technica.

Flórez, R. (2007) Representaciones sociales de género en profesores y profesoras de matemáticas y su incidencia en los resultados académicos de los alumnos y alumnas. Revista iberoamericana de educación, (Nº 43). pp. 103-118.

Echavarría, C (2003) La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez y juventud [online]. 1 .(2), Pp.15-43

Espejo, L. (2009). Representaciones sociales de género en docentes en formación. Tunja: Revista Indexada Colciencias Categoría C.

Gaviria, Y. Yarce, M. (2012). “El discurso modelador de género e identidad sexual en el ámbito escolar: un estudio de caso”. Antioquia: Medellín. Universidad de Antioquia.

García, C. (2007). Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá: Colombia diversa.

García, C. (2016). Sujetos de explotación : abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil. Manizales: CINDE.

García, C. Muños, D. (2009). Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). Nómadas. NO. 30. PÁGS.: 132-147.

Ghiso, H. (S.F) Acercamientos: El taller en procesos investigativos interactivos.



Gonzales, M. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*. (29), pp. 85-103.

Granja, S. (2016) “A las niñas les ponen menos cuidado en las aulas de clase”. *Revista el Tiempo*. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/las-ninas-sufren-desigualdad-de-genero-en-educacion-basica-50674>.

Jiménez, R. (2007). “Discurso de género y práctica docente”. Málaga: España. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, n.º 1. Universidad de Málaga.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación.

Kawulich, B. (2005). “La observación participante como método de recolección de datos. *FQS* 6(2), Art. 43. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.pdf>

López, A. Güida, C. (SF). Aportes de los Estudios de Género en la conceptualización sobre Masculinidad.

Mejía, M. (2012). Construcción de roles de género a través de las prácticas educativas de los y las docentes, en el colegio Didascálico hermana Josefina Serrano de la ciudad de bello. (Tesis de pregrado). Universidad tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef). (2016). Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión (Versión electrónica). Bogotá, D.C.



Monteiro, R. (2016). Gênero e sexualidades na educação: percepções e experiências de professoras e professores da escola de educação básica engenheiro annes gualberto. (Tesis de especialización). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

Morgade, G. Fainsod, P. González del Cerro, C. Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza, 9 (16), pp. 149–167.

Moscovici, S. (1979). La teoría de las representaciones sociales.

Murcía, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. Magistro, Vol 6 (No. 12). pp. 53-70.

Leiva, J. (2015). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. Revista Complutense de Educación. 28(1), pp, 29-43. Online, disponible en: <http://docplayer.es/56315447-La-escuela-intercultural-hoy-reflexiones-y-perspectivas-pedagogicas.html>

Rios, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Revista enfoques educacionales. 7 (1), pp 51 - 66, 200

Riveros, C. Vásquez, R. García, L. Granado, S. Juliana, J. Panqueva, P. (2005). ESTADO DEL ARTE: prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. (ESTADO DEL ARTE). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. Nueva Antropología N° 30, 1986.



Rodríguez, C. Torío, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*. 16 (2) pp. 471 – 487.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sáenz, I. (2001) Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital una mirada a los roles de género. *NOMADAS*. Pp.90-101.

Scott, J. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. Valencia: Alfons el Magnanim.

Torres, J. (1990). Niños visibles, niñas invisibles. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 182.

Tovar, B. (2011). *Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000. Una arqueología*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.



### Anexo 1. Tabla 3. Tabla de la transcripción de los datos.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DE MAESTROS, MAESTRAS, NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO OZANAM				
Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de maestros, maestras, niños y niñas de la Institución Educativa Federico Ozanam?				
Objetivo Específico: Describir las representaciones de sociales de género de niños y niñas de los grados cuarto de la Institución Educativa Federico Ozanam. Describir las representaciones de género de maestros y maestras de la Institución Educativa Federico Ozanam de Medellín.				
Talleres	Sujetos	Hombre	Mujer	Otros
Taller 1 y 2	<p>Niño, Alejandro Sánchez: Nació en el sagrado corazón. Alegre, feliz, amable, respetuoso, compañero, amigable, ayudante.</p> <p>Niño, Miguel Ángel: "gracias a mi mamá soy lo que soy, amable, buena gente, respetuoso, cariñoso y mucho más".</p> <p>Niño, Tomás: Cualidades: tolerante, cariñoso, respetuoso. Le gusta: Escuchar, respetar a la profe, hacer tratos bien.</p> <p>Niño, Juan José: Gracias a mi papá y a mi mamá soy lo que soy, amable, respetuoso, solidario, perseverante, tolerante y mucho más. Si sigo así alcanzaré mis metas y a la vez soy inteligente y buen estudiante.</p> <p>Niños, 4-4: Los niños les gusta Compartir y ayudaría a la profe y sus otros compañeros. Son: respetuosos, responsables, tolerantes, colaboradores, inteligentes, amables, cuidadosos, amorosos, buenos estudiantes. Se expresa que les gusta dibujar o son "bueno dibujadores".</p> <p>Niños 4-3: Todos les gusta el fútbol y los videojuegos. Son Lindos, buenas personas, amorosos, fuertes y puntuales. "Habilidosos con el fútbol", "patico el balón muy fuerte, cabeceo, hago goles, como mucho, tengo mucha potencia".</p> <p>Niños: Hombre: muy trabajador, fuerte, macho alfa, pecho peludo. Mujer: reina, delicada, princesa, femenina. Femenino: género, mujer. Masculino: fuerza, género, hombre, macho. Fuerza: dedicación, lucha. Delicadeza: hacerse respetar, mujer delicada que no muestra partes.</p> <p>Niño, Matías Tejada: A los hombres nos gusta el fútbol, realizar actividades en equipo, leer, aprender y estudiar, usamos el cabello corto, nos vestimos con pantalones.</p> <p>Niño, Jose Manuel: Los hombres son buenos para los deportes, jugamos en la calle con los amigos.</p> <p>Niño, Emmanuel Rodríguez: Ser hombre es ser fuerte, inteligente, respetuoso y bueno para los deportes.</p> <p>Niño Giovanni Alexander: El hombre es tranquilo, le gustan los deportes, vestirse con pantalones y camiseta, nos gusta el color azul.</p> <p>Niño, Julian Andrés: A los hombres nos gustan los deportes como el fútbol, la natación, el basquetball, cantar y escuchar música.</p>	<p>Ser mujer es:</p> <p>Ser chismosa</p> <p>Gata</p> <p>Grillas</p> <p>Arañonas</p> <p>Perras</p> <p>Mamás</p> <p>Delicadas</p> <p>Debiles</p> <p>Chillonas</p> <p>Femeninas</p> <p>Tienen vulva y senos</p> <p>Algunas juegan futbol.</p> <p>Les gusta el rosado.</p>		
	Niños			



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

	Niñas	<p>Niña, Valeria Ramirez: A las mujeres nos gusta el color rosado, los vestidos largos, soy una mujer amable y me gustan los animales.</p> <p>Niña, NN: A las mujeres nos gusta cocinar, lavar, jugar, pintar. Yo le ayudo a mi mamá con los quehaceres del hogar. Las mujeres tenemos el cabello largo y nos gusta el rosado.</p> <p>Niña: Yuli Daniela Se define como: Super divertida, super colaboradora, como mucho.</p> <p>Niñas 4-4 Cualidades: respetuosas, responsables, tolerantes, obedientes. Se definen a partir de sus rasgos físicos: pelinegra, pequeña, capul, pelo, tengo el pelo medio largo, soy bonita. Gustos: montar en bicicleta, ver películas, amor por las mariposas, amor por las flores.</p> <p>Niñas 4-3 Las mujeres son: Lindas, amables, compartidas, amorosas, cariñosas, respetuosas e inteligentes.</p> <p>Niña, NN: Las mujeres cocinan, montan bicicleta, juegan con el lazo y con animales, somos tolerantes, respetuosas, amigables, ayudantes, amorosas, responsables y respetuosas.</p> <p>Niñas 4-4 Cualidades que las definen: Les gusta ayudar y compartir.</p> <p>Niñas: Tenemos que cuidarnos de los hombres malos, "ALGUNOS". MORBOSOS. Con la ropa disimulamos las partes íntimas (vagina, senos, nalgas) Delicadas, nos dicen guapas, por defensa. Amigables y cariñosas. Las mujeres disfrutamos vestidos. Las mujeres pueden tener pelo largo, corto y ser calvas.</p> <p>Niñas: Hombre: muy trabajador, fuerte, macho alfa, pecho peludo. Mujer: reina, delicada, princesa, femenina. Femenino: género, mujer. Masculino: fuerza, género, hombre, macho. Fuerza: dedicación, lucha. Delicadeza: hacerse respetar, mujer delicada que no muestra partes.</p>	
		<p>Relato, Juan Pablo: El hombre y la mujer. Había una vez un hombre que se encontraba en el bosque, estaba triste por nunca encontrar una pareja.</p> <p>Relato, Miguel Angel: (...) el esposo no le respondió, (...) un niño masculino, se llamaba Samuel Castillo. Hasta que llegó un día el papa y se arreglaron las cosas y vivieron como una familia feliz.</p> <p>Relato, Diego Alejandro: había una vez un hombre de género masculino que no respetaba las reglas y los derechos de las mujeres porque él se pegaba (...)</p> <p>Relato, Juan Pablo: Y también una mujer que también está en el mismo bosque que el hombre, ella decía "Ojalá mi porque no me dae el amor de vivir y el hombre le vio caminar hasta el final del bosque y la mujer estaba feliz porque había una persona feliz porque había una persona a la mitad del bosque y el hombre también la vio a ella y los se enamoraron a simple vista y vivieron juntos. Se casaron, tuvieron 3 hijos y se formó una familia muy linda y vivieron felices para siempre. Fin</p> <p>Relato, Miguel Angel: había una vez una mujer que estaba embarazada, se llamaba Margarita. (...) entonces la mujer estaba sufriendo, hasta que un día tuvo una niña muy delicada y un niño masculino, se llamaba Samuel Castillo. Hasta que llegó un día el papa y se arreglaron las cosas y vivieron como una familia feliz.</p> <p>Relato, Diego Alejandro: (...) y una vez una mujer de género femenino y bmo venganza pegándole al hombre porque él era delicado y ese día aprendió la lección de respetar a las mujeres y sus derechos. Fin</p>	<p>Relato, Anónimo: La igualdad de un hombre y una mujer: diferencia de un hombre. Había una vez un niño que le gustaban los hombres y él tenía características lindas y todas las niñas de su institución pero él no les paraba bolas o sea no le importaba (estaban enamoradas de él) hasta que un día los niños lo molestaban mucho porque lo trataban de él era gay. Pero un niño llamado Thomas le dijo, no le preocupes ellos no tienen por qué zambale así, la palabra gay no se debe decir, es mejor pronunciar masculino, entonces él le dio mucha fuerza y él se animó mucho, hasta que el día que no les volvió a parar bolas ni a los hombres ni a las mujeres. Enseñanza: no todos somos iguales, tengamos más delicadeza con los niños y también con las mujeres para no tener problemas.</p> <p>Relato, Samuel Castillo: El niño que quería ser gay: había una vez un niño que tenía un amigo gay y él quería ser Gary, un día le dijo al papa, papa papa yo quiero ser gay y él dijo por qué y respondió porque un amigo me dijo que era muy bonito y ya no tenía que hacer los trabajos duros que hacen los hombres y por eso quiero ser femenino. Entonces una vez el papa lo encontró poniéndose ropa femenina y le pegó con mucha fuerza y el niño salió por la ventana y casi muere. Y desde ese día él niño ya a fue masculino como a decía ser mucho antes.</p>
	Niñas	<p>Relato, Danna Orley: Había una vez una mujer que tenía mucha fuerza, era femenina pero no era delicada. Un día se encontró con un hombre que también tenía fuerza. Al otro día se la encontró otra vez y entonces empezaron a pelear.</p> <p>Juan: las mujeres no pueden tener fuerza. Sara: Es que las mujeres podemos tener fuerza. Juan: NO! Porque las mujeres tienen que ser delicadas Sara: es injusto las mujeres podemos divertirnos y tener fuerza y no ser delicadas. Juan: solo un hombre debe tener fuerza porque somos masculinos y no femeninos. Luego de la pelea, ambos se fueron para sus casas. A los dos días Juan fue a la casa de Sara y le pidió perdón por decirle que las mujeres no podían tener fuerza y Sara lo perdonó. (...) no podía tener fuerza y Sara lo perdonó.</p> <p>Relato 7: Estefanía, niña. Había una vez una mañana muy especial me levanté, pero mi mamá estaba todavía dormida, entonces una mujer, mi mamá estaba cumpliendo años, como a ella le gustaba lo femenino le decoramos las cosas que a ella más le gustaba, pero como mi mamá era muy delicada invitamos solo a mujeres porque los hombres tienen mucha fuerza y son muy bruscos.</p> <p>Relato 8: Heidi Sarai, Niña. Había una vez tres princesas que eran muy delicadas y muy femeninas, las tres eran hermanas, que se querían mucho, la mayor una se estaba preparando para ser reina, la mediana era la heredera, y la menor era la protegida y muy juguetona. Un día se pusieron a pelear las tres por quien era la más bonita y la más delicada. Al día siguiente un príncipe llegó al palacio a comer y hacer el esposo de alguna de las tres mujeres, todas se pusieron a pensar cuál era la esposa de él. El día que el príncipe se iba a casar había elegido a la mayor, las dos hermanas se pusieron muy tristes pero muy felices por su hermana.</p> <p>Relato 12: Isabela niña. Una mujer muy femenina que tenía mucha dedicación llamada Maira Alejandra, linda y organizada, un día conoció a un hombre muy masculino, con gran fuerza y mucha diversidad. Ellos dos que eran con mucha fuerza en el amor y la paz, decidieron casarse, después Maira se embarazó, pero no sabía de qué género era, si hombre o mujer así que decidieron ir donde el doctor y salió mujer todos se pusieron contentos.</p>	
Taller con maestras y maestros	Maestros y maestras	<p>Hombre: Trabajador, detallista, espiritual, luchador, fuerte, dominante, seguridad, confianza, apoyo, compañía, emprendedor y persistente.</p> <p>Mujer: férrea, percepción, expresiva, surtidas, fuertes, inteligente, guerrera, comunicativa, amorosa, emotiva, franca, incondicional, sensible, eficiente, toderas, invisibles, silenciosas, consiente, cojejo, discriminada, empoderadas, resilientes, valientes, creativas.</p> <p>Hombre: Rol en la familia: colaborador, complemento emocional, amoroso, apoyo, ejemplo, destinar selecciones. Cualidades: cariñosos, fuertes, respetuosos, inteligentes, perspectiva diferente de vida.</p> <p>Mujer: feconda, principios, metas, ancla importante, moldeadora, líder y transformadora, sabia, motor de la sociedad, de la familia y la escuela, creativa, idealista, soñadora, innovadora, transformadora.</p> <p>Hombre: Fuerte, trabajador, responsable, emprendedor, apasionado, líder de su casa, pensativo.</p> <p>Mujer: superheroina, poderosa, comunicativa, humana, única, hermosa, delicada, servicial, férrea, protectora, alegre, emprendedora, responsable, trabajadora.</p> <p>Mujer: madres, docentes, ama de casa, compañera, figura de autoridad, orientadora, capacidad de engendrar, virtudes y habilidades puestas al servicio de los demás, no significa ser ni sentirse inferior.</p>	<p>Hombre-mujer: Cualidades: responsables, amorosos, trabajadores, respetuosos, emprendedores. Roles: crianza, ser modelos a seguir, transformadores, líderes.</p>



Taller 3	<p>Relato, Santiago: Había una vez un hombre muy masculino y era boxeador y tenía mucha fuerza (...).</p>	(...) salvo a una señora indefensa y le agradeció (...)
	<p>Relato, Jerónimo: Había una vez un niño llamado Daniel Céspedes Ardía Tamayo Fonseca que era dueño de una riqueza, su familia siempre le orientaba a tener una sexualidad, que no le gustan los hombres para que no lo insulten. Un compañero del salón le gusta Daniel, pero el compañero sus padres no lo dejaban, pero ellos todas las noches se iban a escondidas de la casa de Daniel se fue con él su novio (...). Su papa le decía perdón, lo insultaba le decía a mafeo a claro le vas a cambiar de sexo claro un hombre distraído de mujer con fuerza jajaja Con delicadeza Daniel enfermó a su padre y le dijo a mí no me gustan las mujeres abiertas decir por qué puedes tener mucha paja pero estás muerto por dentro no tienes corazón.</p>	(...) le vas a cambiar de sexo claro un hombre distraído de mujer con fuerza jajaja (...)
Niños	<p>Relato, Juan Manuel: Había hace una vez un hombre muy fuerte y le encantaba el color rosa (...) Un día después de habérsela comprado se la puso y se fue hacer una vuelta y todo el mundo se lo gozaba, le decían, gay, mujercita, que femenina. Y al final dijo porque se burlan de mí si ese es el color que me gusta y por eso no iba a dejar de ser hombre.</p>	(...) mujer delicada, mujer heroína.
	<p>Relato, Andrés Jután: Había una vez un hombre fuerte como que vivía feliz era un superhéroe (...).</p>	también había una mujer inteligente que también era un superhéroe. (...).
	<p>Relato, Mateo: Había una vez una mujer delicada y un hombre musculoso, la mujer era una súper héroe y el hombre también.</p>	(...) la mujer presumiendo su delicadeza y la mujer presumiendo su masculinidad (...)
	<p>Relato, Nicolás: Nicolás el hombre presumiendo su gran fuerza, Nicolás presumiendo su masculinidad (...) por su diversidad por ser hombre y mujer.</p>	(...) Isabela, muy femenina. Isabela vivió con su hijo (madre).
	<p>Relato, Juan Sebastián: Hace muchos años había una familia muy honrada en EEUU y al lado había una familia y el hombre estaba enamorado de la otra casa llamada Isabela, muy femenina y el hombre muy masculino y una vez en navidad estaban todos festejando felices y Isabela invita a Juan José a la festividad con su familia, pasaron las horas hasta que Isabela se fue a dormir, Juan José subió a la habitación y la vio a la fuerza sin que ella quisiera y le digo que se cayó o la mató, a los 3 meses Isabela tuvo un hijo y lo demandó, Isabela vivió con su hijo feliz.</p>	
	<p>Relato, Lizeth Oquendo: hace años atrás había un hombre muy masculino (...)</p>	Relato, Lizeth Oquendo: y una mujer muy femenina y resulta que ellos eran pareja y un día tuvieron dos hijos, una femenina y otro masculino,
	<p>Relato, Mariana Ramos: un día un hombre tenía muchos problemas,</p>	Relato, Mariana Ramos: Había una vez una mujer que tenía mucha fuerza, (...)
	<p>Relato, NN: La fuerza de una mujer: todas las mujeres tenemos fuerza, había una vez, hace mucho tiempo se creía que la mujer no tenía fuerza y que por eso ellas tenían que mantenerse en la casa haciendo el oficio y que el hombre era el único que podía salir de casa, una vez hubo una mujer llamada Luciana que se reveló y hizo una campaña la cual protestaba diciendo (nosotras las mujeres podemos trabajar) lo cual causó mucho furor después de 2 años las mujeres podían trabajar y así la fuerza de la mujer siguió adelante. Fin</p>	Relato, NN: La fuerza de una mujer: todas las mujeres tenemos fuerza, había una vez, hace mucho tiempo se creía que la mujer no tenía fuerza y que por eso ellas tenían que mantenerse en la casa haciendo el oficio y que el hombre era el único que podía salir de casa, una vez hubo una mujer llamada Luciana que se reveló y hizo una campaña la cual protestaba diciendo (nosotras las mujeres podemos trabajar) lo cual causó mucho furor después de 2 años las mujeres podían trabajar y así la fuerza de la mujer siguió adelante. Fin





**Anexo 2. Tabla 4.** Tabla de transformación de los datos

	Ser Mujer	Código de frecuencia	Ser Hombre	Código de frecuencia	Otros	Código de frecuencia	
	"Ser mujer es ser amable, respetuosa, alegre, inteligente, vestirse con faldas y blusa". Niña, Valeria	Sistema sexo-género.			"La igualdad de un hombre y una mujer: diferencia de un hombre. Había una vez un niño que le gustaban los hombres y él tenía características lindas y todas las niñas de su institución pero él no les parecía bonitas o sea no le importaba (estaban enamoradas de él) hasta que un día los niños lo molestaban mucho porque lo trataban de él era gay. Pero un niño llamado Thomas le dijo, no te preocupes ellos no tienen por qué tratarte así, la palabra gay no se debe decir, es mejor pronunciar masculino, entonces él le dio mucha fuerza y él se animó mucho, hasta que el día que no les volvió a parecer bonitas ni a los hombres ni a las mujeres. Enseñanza: no todos somos iguales, tenemos más delicadeza con los niños y también con las mujeres para no tener problemas". Anónimo.	Aceptación.	
	"Ser mujer es ser cariñosa, amigable, a las niñas nos gusta cantar, bailar, dibujar y estar con nuestras mejores amigas". Niña, Nicol.	Sistema sexo-género.					
	A las mujeres nos gusta el color rosado, los vestidos largos, soy una mujer amable y me gustan los animales. Niña. Valeria C	Sistema sexo-género.					
	"A las mujeres nos gusta cocinar, lavar, jugar, pintar. Yo le ayudo a mi mamá con los quehaceres del hogar. Las mujeres tenemos el cabello largo y nos gusta el rosado". Niña, NN	Sistema sexo-género.					
	"Super divertida, super colaboradora, como mucho", Niña, Yuli.		Ser hombre es:				
	"Respetosa, responsable, tolerante, obediente, pelirroja, pequeña, capul, pelo, tengo el pelo medio largo, soy bonita. Gustos: montar en ciclo, ver películas, amor por las mariposas, amor por las flores". Niñas, 4.4	Patriarcal	"hay que cuidarlos de ellos"				
	"Lindas, amables, compedias, amorosas, cariñosas, respetuosas e inteligentes". Niñas, 4.3	Mujer feminista.	Groceros Egipcias Morbosa Brujas Lindas				
	"Las mujeres cocinan, montan bicicleta, juega con el lico y con animales, somos tolerantes, respetuosas, amigables, ayudantes, amorosas, responsables y respetuosas". Niña, NN	Sistema sexo-género.					
	"Les gusta ayudar y compartir". Niñas, 4-4	Sistema sexo-género.					
Niñas	"Tenemos que cuidemos de los hombres malos, "ALGUNOS" MORBOSOS. Con la ropa disminuimos las partes íntimas (vagina, senos, nalga) Delicades, nos dicen gatas, por defensas. Amigables y cariñosas. Las mujeres utilizamos vestido. Las mujeres pueden tener pelo largo, corto y ser calvas". Niñas, 4.2	Patriarcal.		Mirada despectiva del ser hombre. Sistema sexo-género.			



<p>"Retra, delicada, princesa, femenina. Femenino: género, mujer. Delicadeza: hacense respetar, mujer delicada que no muestra partes". Niña, 4.1</p>	Mujer femenina.				
<p>"Habla una vez una mujer que tenía mucha fuerza." Niña, Mariela</p>	Mujer fuerte.	"un día un hombre tenía muchos problemas". Niña, Mariela			
<p>"Todas las mujeres tenemos fuerza. (...)hubo una mujer llamada Luciana que se reveló y hizo una campaña la cual protestaba diciendo (nosotras las mujeres podemos trabajar) lo cual causó mucho furor después de 2 años las mujeres podían trabajar y así la fuerza de la mujer siguió creciendo". Niña, NN.</p>	Mujer fuerte.				
<p>"Habla una vez una mujer que tenía mucha fuerza, era femenina pero no era delicada. Es que las mujeres podemos tener fuerza, es injusto las mujeres podemos divertirnos y tener fuerza y no ser delicadas". Niña, Diana.</p>	Mujer fuerte.	"un hombre que también tenía fuerza". Niña, Diana.			
<p>"ella le gustaba lo femenino le decoramos las cosas que a ella más le gustaba, pero como mi mamá era muy delicada invitamos solo a mujeres". Niña, Estefanía.</p>	Mujer femenina.	"Los hombres tienen mucha fuerza y son muy bracos". Niña, Estefanía.			
<p>"tres princesas que eran muy delicadas y muy femeninas, quien era la más bonita y la más delicada". Niña, Heidy.</p>	Mujer femenina.	"un príncipe llegó al palacio a comer y hacer el esposo de alguna de las tres mujeres, todas se pusieron a pelear cuál era la esposa de él. El día que el príncipe se iba a casar había elegido a la mayor". Niña Heidy.			
<p>"Una mujer muy femenina que tenía mucha dedicación, linda y organizada". Niña, Isabella.</p>	Mujer femenina.	"un hombre muy masculino, con gran fuerza y mucha diversidad". Niña, Isabella.			
<p>"una mujer muy femenina y resulta que ellos eran pareja y un día tuvieron dos hijos, una femenina y otro masculino. Niña Lizeth Oquendo</p>	Mujer femenina.	"hace años atrás había un hombre muy masculino" (...). Niña Lizeth Oquendo			
<p>Ser mujer es: Ser chismosa Gorda Grilles</p>		<p>"Alegre, feliz, amable, respetuoso, cooperativo, amigable, ayudante" Niño, Alejandro.</p> <p>"Gracias a mi mamá soy lo que soy, amable, buena gente, respetuoso, cariñoso" Niño, Miguel Angel</p> <p>"Tolerante, cariñoso, respetuoso. Escuchar, respetar a la profe, hacer cosas bien" Niño, Tomas.</p> <p>"Respetuosos, responsables, tolerantes, colaboradores, inteligentes, amables, cuidadosos, amorosos, buenos estudiantes" Niños 4-4.</p>	<p>Hombr: Amable, respetuoso, colaborador.</p>		
				<p>"El niño que quería ser gay: había una vez un niño que tenía un amigo gay y el quería ser Gary, un día le dijo al papá, papi papi yo quiero ser gay y él dijo por qué a hijo por qué y respondió porque un amigo me dijo que era muy bueno y ya no tenía que hacer los trabajos duros que hacen los hombres y por eso quiero ser femenino. Entonces una vez el papá lo encontró poniéndose ropa femenina y le pagó con mucha fuerza y el niño salió por la ventana y cayó muere. Y desde ese día el niño ya sí fue masculino como lo debía ser mucho antes". Niño, Samuel.</p>	Sistema sexo-género.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

Arefones					
Papas	Mirada despectiva del ser mujer.				
Mamá	Sistema sexo-género.				
Delicadas	Androcentrismo.	"Respetuosos, responsables, talentosos, colaboradores, inteligentes, amables, cuidadosos, amorosos, buenos estudiantes y buenos docentes" Niño, 4-4.			
Debiles		"¡pero el balón muy fuerte, cabeceos, hago goles, como mucho, luego mucha potencia", Todos les gusta el fútbol y los videojuegos. Niños 4-3	Sistema sexo-género.		
Chilones		"Los hombres son buenos para los deportes, jugamos en la calle con los amigos" Niño, Jose Manuel.	Sistema sexo-género.		
Femeninas		"Nos gusta el fútbol, realizar actividades en equipo, leer, aprender y estudiar, usamos el cabello corto, nos vestimos con pantalones" Niño, Emanuel.	Sistema sexo-género.		
Tienen vulva y senos		"El hombre es tranquilo, le gustan los deportes, veñese con pantalones y camiseta, nos gusta el color azul" Niño, Geovany.	Sistema sexo-género.		
Algunas juegan fútbol.		"A los hombres nos gustan los deportes como el fútbol, le rebelean, el basketbal, cantar y escuchar musica" Niño, Julian Andres.	Sistema sexo-género.		
Les gusta el rosado.					
Niños	Y también una mujer que también está en el mismo bosque que el hombre, ella dice "Dios mío porque no me des el amor de vida", Se casaron, tuvieron 3 hijos y se formó una familia muy linda y vivieron felices para siempre" Niño, Juan Pablo.	Heteronormatividad.	"Hombre que se encontraba en el bosque, estaba triste por nunca encontrar una pareja, (...) Se casaron, tuvieron 3 hijos y se formó una familia muy linda y vivieron felices para siempre" Niño, Juan Pablo.	Heteronormatividad.	
	"Una mujer que estaba embarazada, se llamaba Margarita, (...) entonces la mujer estaba sufriendo, hasta que un día tuvo una niña muy delicada y un niño masculino" Niño, Miguel Angel.	Sistema sexo-género.	"un niño masculino" Niño, Miguel Angel.	Sistema sexo-género.	
	"Una mujer de género femenino" Niño, Diego Alejandro.	Mujer femenina	"Hombre de género masculino que no respetaba las reglas y los derechos de las mujeres porque él las pegaba (...)" Niño, Diego Alejandro.	Patriarcal.	
	"Lia, una mujer igual" Niño, nn.	Mujer torca	"Había una vez un hombre de género masculino y su delicadeza era ser torca de nacimiento". Niño nn.	Hombre torca.	
	(...) salvo a una señora inocentona y le agradeció" Niño, Santiago.	Patriarcal.	"Había una vez un hombre muy masculino y era bosteador y tenía mucha fuerza" Niño, Santiago.	Hombre masculino.	
	"Te vas a cambiar de sexo claro un hombre disfrazado de mujer con fuerza jajaja (...)" Niño, Jeronimo.	heteronormatividad.	"Un niño (...) su familia siempre le orientaba a tener una sexualidad, que no le gustan los hombres pero que no lo imitan. lo imitaba le decía a mamá a claro te vas a cambiar de sexo claro un hombre disfrazado de mujer con fuerza jajaja. Niño, Jeronimo.	Heteronormatividad.	
	"Todo el mundo se lo gociaba, le decían, gay, mujercita, que femenina" Niño Juan Manuel.	Sistema sexo-género.	"Había hace una vez un hombre muy fuerte y le encantaba el color rosa (...)" Niño, Juan Manuel.	Sistema sexo-género.	

Maestros y maestras	también habla una mujer inteligente que también era un superhéroe. (...) Niño, Julian Andres. (...) mujer delicada, mujer hermosa.	Equidad de género.	Había una vez un hombre fuerte como que vivía feliz era un superhéroe (...) Niño, Julian Andres.	Equidad de género.		
	(...) Isabella, muy femenina. Isabella vivió con su hijo (madre) Niño, Juan Sebastián.	Mujer femenina.	"Había una vez una mujer delicada y un hombre musculoso, la mujer era una super héroe y el hombre también. Niño, Mateo.	Hombre fuerte.		
	"Trabaja, percusión, expresiva, sumisa, fuerte, inteligente, guerrera, comunicativa, amorosa, emotiva, franco, incansable, sensible, eficiente, lodera, invisible, silenciosa, consciente, objeto, discriminada, empoderada, realista, valiente, creativa".	Patriarcal. Sistema sexo-género.	Trabajador, detallado, espiritual, luchador, fuerte, dominante, seguro, confiado, apoyo, compaña, emprendedor y pensante.	Patriarcal. Sistema sexo-género.	Hombre-mujer: Cualidades: responsables, amorosos, trabajadores, respetuosos, emprendedores. Roles: crianza, ser modelos a seguir, transformadores, líderes.	Equidad de género.
	"Fecunda, principio, metas,encia importante, moldea, líder y transformadora, sabia, motor de la sociedad, de la familia y le escuela, creativa, idealista, soñadora, innovadora, transformadora".	Sistema sexo-género.	"Colaborador, complemento emocional, amoroso, apoyo, ejemplo, destruir estereotipos. Confianza, fuertes, respetuosos, inteligentes, perspectiva diferente de vida."	Sistema sexo-género.		
"Superheroína, poderosa, comunicativa, humana, única, hermosa, delicada, servicial, serm, protectora, alegre, emprendedora, respaldada, trabajadora".	Sistema sexo-género. Patriarcal.	"Fuerte, trabajador, responsable, emprendedor, apasionado, líder de su casa, pensativo".	Sistema sexo-género.			
"Madre, docente, ama de casa, compañera, figura de autoridad, orientadora, capacidad de engañar, virtudes y habilidades puestas al servicio de los demás, no significa ser ni serfina inferior."	Sistema sexo-género. Patriarcal.		Sistema sexo-género.			



Anexo 3. Tabla 5. Tabla de análisis y triangulación de la información.

Categoría Teórica: Género			
Categoría Emergente	Unidad de sentido	Memo Analítico	Referentes teóricos.
Sistema sexo-género	Roles y cualidades que se asignan a los hombres y las mujeres en la sociedad.	En las palabras que utilizaron los y las niñas para definir que es ser un hombre y que es ser una mujer se evidencia una mirada anclada en el sistema sexo-género, es decir a partir del sexo se definen unos roles, comportamientos y cualidades que en su generalidad están divididos en concepciones opuestas, por ejemplo para los niños ser hombres es ser fuertes y para las niñas ser mujer es ser delicadas. De ahí que, dentro de estas concepciones se comprenda el género desde un pensamiento binario que solo permite dos formas de habitar el mundo: Mujer-femenino y hombre-masculino.	"El género se delimita por oposición al concepto de sexo –concebido como un hecho biológico–. El género es estrictamente identificado con el conjunto de significados que diferencian a varones de mujeres: activo/pasivo, proveedor/ama de casa, público/privado, cultura/naturaleza, razonable/emocional, competitivo/compasiva. En contraste con esto, el sexo refiere a los cuerpos de varones y mujeres, en tanto fijos, inmutables y naturales" (Martines, 2011, p. 129).
Patriarcado	Cualidades que se asignan a las mujeres ubicándolas en una posición de subordinación frente a los hombres.	Algunas niñas comprenden como natural que desde su ser mujer la sumisión y la obediencia son cualidades que deben tener las mujeres. Para el caso de algunos niños el abuso y el maltrato son considerados como actos de dominación frente a la mujer, son estos quienes justifican sus concepciones por el hecho de ser hombres. Aquí se observa que es muy cotidiado que los hombres consideren a la mujer como un ser de menos valor, incluso a quien se le puede agredir, para este caso desde la palabra. Además, las mujeres se conciben desde estos principios de subordinación y dominación.	"Un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres" (Largade, 1990, p. 52).
Mujer fuerte	Concepción del ser mujer desde otra mirada.	Otra de las posturas frente al significado del ser mujer es una mirada que cobija otras posibilidades que culturalmente no se le han otorgado a las mujeres, es el caso de la fuerza, siendo esta una cualidad únicamente de los hombres. Aquí se manifiesta que algunas niñas se nombran como fuertes, lo que va en contravía de lo que socialmente se ha establecido como el ideal	La libertad con la que nace el ser humano se va restringiendo a lo largo de su historia, y hace que las situaciones que se van dando en su vida, lo vayan construyendo social y culturalmente, (...) Las expectativas que se crean sobre las mujeres son diferentes desde el nacimiento, al mismo tiempo que este sistema organiza la sociedad de una forma jerárquica y regula las prohibiciones. La representación simbólica de lo que es y lo que debe ser una mujer o un hombre está



		de ser mujer.	condicionando el papel de cada individuo en la sociedad. (Rodríguez, 2009, p.9).
Mujer femenina	Mujer femenina: delicadas, amorosas, amables y organizadas entre otras.	La mayoría de las niñas concideran que ser mujer necesariamente implica ser femenina. La feminidad la definen desde sus voces como ser delicada, amorosa, cariñosa, amable, organizadas entre otras cualidades. Estas concepciones nos evocan a un ideal del ser mujer que se ha configurado y reproducido históricamente a través del sistema sexo-género, quien se ha encargado de definir e inscribir a las mujeres dentro de unas expectativas, roles y cualidades en la sociedad.	"Las mujeres en objetos simbólicos (...) Se espera de ellas que sean «femeninas», es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas, por no decir difuminadas. Y la supuesta "feminidad" sólo es a menudo una forma de complacencia respecto a las expectativas masculinas, reales o supuestas, especialmente en materia de incremento del ego". (Bourdieu, 1996, p.86).
Heteronormatividad	Heterosexualidad.	La mayoría de los niños y las niñas consideran que lo normal es ser heterosexual y apartir de esta concepción sus sueños y expectativas apuntan a la conformación de familias tradicionales. Es pues la heteronormatividad quien argumenta esta postura, pues considera la heterosexualidad como única forma de relacionamiento entre los sujetos, desde lo sexual y lo afectivo.	"Es la heteronormatividad o "la norma de la heterosexualidad" según la cual hay una obligatoriedad cultural por la opción de vida heterosexual, que se considera como la adecuada, normal, deseable y única". Schwarzer (como se cito en Garcia, 2007).  "La importancia asignada al sexo tiene su raíz en la necesidad que plantea el modelo heteronormativo de definir a los sujetos entorno a su función reproductora. Es, pues, en este modo de concebir el mundo donde el sexo físico adquiere su importancia y, en consecuencia, el género. Conforme a esto, lo que se espera, por ejemplo, de un persona nacida con un aparato genital externo masculino -pene y escroto- es que sea un hombre, se identifique como tal, cumpla el rol de género masculino, sienta deseo sexual hacia las mujeres y que establezca sus relaciones sexo-afectivas y de parentesco siguiendo la norma heterosexual -familia nuclear, etc-" (Ventura, 2013, p.20)
Mirada despectiva del ser mujer	Mujer: Ser chismosa, gata, grillas, arañona, perra, chillona y debiles.	Una de las miradas de mayor impacto es como la mayoría de los niños se refieren a las niñas, definiendolas como chismosas, perras, grillas, debiles, entre otras.  Estas posturas son heredadas de una sociedad androcentrista que ha concebido al hombre como un ser de mayor valor y le ha otorgado la potestad de subvalorar a las mujer desde las palabras, los actos y el abuso. Se observo que esta mirada despectiva del ser mujer se reproduce y refuerza a traves de otros dispositivos, por ejemplo, el regueton que escuchan y corean los niños les induoe a nombrar de esa manera a las niñas. Lo cuestionante es que algunas de las niñas vean como cotidiano que las nombresn de esta manera, aceptando este trato por parte de sus compañeros.	"Los estereotipos van configurando la realidad, a base de unas ideas preconcebidas, generalmente falsas, en torno a las mujeres; determina una cierta mirada sobre los diferentes aspectos de la realidad, están tan interiorizados que ni siquiera somos capaces de pensar sobre ellos, se aceptan sin ser cuestionados, se muestran como evidentes y, como tales, no parecen necesitar de demostración, limitando nuestro pensamiento y nuestra actuación-acción" (Rodríguez, 2009, p.10).  Los estereotipos de género entendidos como generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo, son percepciones de conductas o características consideradas típicas o propias de mujeres o de hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad y que presentan una cierta resistencia al cambio. Estereotipar es asignar arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a los diferentes grupos humanos sobre la base única de pertenencia a un grupo, sin tener en cuenta los atributos individuales y dando por sentado que lo que se atribuye es cierto. (Rodríguez, 2009, p.10).
Mirada despectiva del ser hombre.	Hombre: Hay que cuidarnos de ellos", groceros, egoistas, morbosos, bruscos y lindos.	En el caso de las niñas se observa un miedo generalizado hacia los niños, pues sus voces dejan entrever que necesitan cuidarse de los niños, los definen como morbosos, bruscos y groceros. En las diferentes interacciones entre niños y niñas se evidenció que algunas de las niñas se defendían y exigían otro trato por parte de sus compañeros basado en el respeto. Es pues el sistema sexo-género quien se ha encargado de mediar las relaciones entre hombre y mujeres, unas relaciones inequitativas que se han naturalizado socialmente. La apuesta es poder pensarnos a hombre y mujeres en ralaciones basadas en el respeto y la equidad.	
Hombre masculino	Hombre masculino: musculoso, machos, pechos peludos y fuerte.	Otra de las concepciones de mayor relevación es la comprensión que tienen la mayoría de los niños del ser hombre, un hombre masculino, que es musculoso, macho, pechos peludos, con pene y fuerte; considerandose superiores a las las mujeres. Esto deja en evidencia las nociones androcentristas y patriarcales que configura la sociedad para ser hombre.	"La fuerza del orden masculino se descubre en elhecho de que presoinde de cualquier justificación:" la visión androoéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enuciarse en unos discursos capaces de legitimarla" (Bourdieu, 1996, p.22).
Androcentrismo.	El hombre como el centro.	Dentro de las actividades realizadas se pudo observar que los niños se consideran más habilidosos, más inteligentes, más participativos y sus intereciones son más vizibilizadas que las de las niñas. Un factor que incide en estas dinamicas es que la mayoría de los de los grados cuarto estan conformados por niños, y son en su mayoría quien tienen la voz. El androcentrismo es una manera entonces de ver la realidad	"No basta con decir que el androcentrismo existe cuando el hombre, lo masculino o la masculinidad son considerados la medida de todas las cosas; cuando las acciones individuales reflejan perspectivas, intereses o valores masculinos; cuando el hombre, lo masculino y la masculinidad son considerados fuente única o primordial de sabiduría y autoridad, o cuando las experiencias masculinas son las preeminentes, las normativas, las imitables, las deseables, etc. Es necesario, también, subrayar el refuerzo que otros factores ofrecen al



		<p>de un pensamiento masculino, lo que impregna profundamente las relaciones de poder entre los sujetos.</p>	<p>androcéntrico, masculino, privilegiado que, entre otros, implica el androcentrismo: representaciones y estereotipos, misoginia, sexismo, machismo, marginación, represión, violencia física y simbólica, etc." (González, 2013, p.493)</p>
Equidad de género.	Roles de igualdad.	<p>Algunos niños consideran que tanto hombres como mujeres tiene las facultades para realizar las mis actividades. Una mirada que denota una postura equitativa frente a los roles de género.</p>	<p>La equidad de género significa tomar conciencia y transformar la posición de des-igualdad y subordinación que las mujeres han vivenciado a través de siglos de historia en relación a los hombres en la esfera familiar, económica, social, política, cultural y en la misma historia, teniendo presente las circunstancias de clase social, edad, etnicidad, orientación sexual o identificación religiosa que pueden agravar o acentuar estas desigualdades. (Duarte y García, 2016, p. 141)</p>
Aceptación.	Respeto por el otro	<p>Algunos niños conciben la existencia de diferentes orientaciones sexuales, estas orientaciones no tiene por que determinar el trato entre los sujetos.</p>	
<b>Categoría Teórica: Género</b>			
Categoría Emergente	Unidad de sentido	Memos Analíticos	Referentes Teóricos
Sistema sexo-género	<p>Roles y cualidades que se asignado a los hombres y las mujeres en la sociedad.</p>	<p>La mayoría de maestros y maestras reconocen diferentes cualidades y expectativas que comparte ambos sexos, sin embargo aún se evidencia una comprensión del género desde el sistema sexo-género es decir, se asume por ejemplo a las mujeres como sumisas, amas de casa, dadoras de vida y a los hombres como luchadores, dominantes y fuertes. En los roles se mostró una postura distía, algunas maestra y maestros estuvieron de acuerdo con que hay roles y para las mujeres y roles para los hombres.</p>	<p>"El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (Rubin, 1986, p. 97).</p> <p>"Un sistema binario de generos sostiene de manera implícita la idea de una relacion mimetica entre genero y sexo, en la cual el genero refleja al sexo o, de lo contrario, esta limitado por el" (Butler, 2007, p.52)</p>
Patriarcado	<p>Cualidades que se asignan a las mujeres ubicandolas en una posición de subordinación frente a los hombres</p>	<p>Algunos maestros y maestras consideran al hombre como la autoridad dentro de la familia, ejerciendo un rol protector, dominante y de liderazgo en comparación con la mujer. De ahí que, veamos que el patriarcado continúe siendo una realidad dentro la sociedad.</p>	<p>"El patriarcado, como sistema de dominación de los hombres sobre las mujeres que es, necesita el poder, la fuerza y la cultura para mantenerse. Necesita controlar el mundo simbólico, el lenguaje, los sueños, es decir, necesita que todos interioricemos esa dominación, que nos la creamos, tanto los dominadores como los domi-nados" (Varela, 2005, p. 336).</p>