



**Leven anclas y desplieguen velas:
un viaje para explorar los mares de los roles de género en la Institución Educativa San Luis
del municipio de Yarumal**

Dayana Elorza Osorio

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesores (a):

Edisson Arbey Mora

Maestría en Literatura colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Yarumal, Colombia

2022

Cita	(Elorza-Osorio, D., 2022)
Referencia	Elorza-Osorio, D. (2022). <i>Leven anclas y desplieguen velas: un viaje para explorar los mares de los roles de género en la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Yarumal, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Línea de investigación: Maestros, cuerpo y territorio.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson A. Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mis más grandes amores: mis sobrinas y mis hermanos.

Agradecimientos:

Cuando pienso en agradecer pasan muchas situaciones y personas por mi mente, pero bastará con decir que la travesía hasta acá no fue fácil, sin embargo, ha sido posible gracias a mi familia, mis amigos y amigas, a mis maestras y maestros. A ustedes gracias por su incondicional apoyo y, sobre todo, por tanto amor.

Tabla de contenido:

Inmersión	9
1. Capi, ¿cuál es la aventura en la que nos embarcamos?	10
2. ¿Por qué realizamos este viaje?	14
3. ¿Cuáles son las coordenadas de partida y llegada?	16
3.1. El astrolabio	18
3.2. La brújula	18
3.2.1. Las flechas orientadoras de la brújula	19
4. Bitácoras de otros viajes	19
4.1. Tratados oceánicos	20
4.2. Bitácoras de los marineros	22
5. La rosa de los vientos, puntos cardinales y faros	29
6. El mapa que guiará el viaje	38
6.1. Capi, ¿cuáles son las tareas de la tripulación?	43
6.1.1. Cartografía corporal	45
6.1.2 Lectura de cuentos clásicos y uno con temática de género	45
6.1.3 Las clases de educación física con movimiento guiado y cambio de roles	47
7. El cofre del tesoro	49
7.1 Los imaginarios sociales en los cuerpos	49
7.2 Currículo oculto, cuerpos y educación física	53
7.3 Los roles de género a través de los cuentos	58
8. Las joyas y piedras preciosas	68
Referencias bibliográficas	73

9. Anexos	80
9.1 Cartografías corporales	80
9.2 La cenicienta y el príncipe gay	86
9.3 Rapuncel la secuela	87
9.4 Blancanieves	88
9.5 Cenicienta	89

Lista de tablas

Tabla 1. Variación de la estructura narrativa de los cuentos

63

Resumen

Este trabajo de grado -nombrado como un viaje a través de los mares del género en la escuela- tiene el objetivo de indagar por los imaginarios que tienen los y las estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal acerca de los roles de género.

Surge como el resultado de un trabajo con enfoque cualitativo, en el que se empleó el método biográfico narrativo, por medio del cual se le da protagonismo a la voz de los y las participantes - nombradas como la tripulación- permitiendo construir conjuntamente los insumos que dieron como resultado el tesoro hallado -hallazgos-.

También, nos acompañaron autores y autoras -nombradas como marineras y fareras- que han abordado el género y los roles de género como Judith Butler, Marta Lamas, Élide Giraldo Gil, Ramón García Perales, entre otros que han contribuido a la construcción teórica y discusión en torno a este tema.

Por último, en este trabajo se deja constancia de las dificultades que implicó para el desarrollo de este enfrentar una pandemia mundial y las vicisitudes que esta situación trajo consigo en el transcurso de esta travesía.

Palabras clave: Género, roles de género, performatividad, cuerpo, imaginarios sociales.

Abstract

This bachelor thesis – named as a travel through the gender seas at Institución Educativa San Luis, in Yarumal – has as a goal to inquire into the collective imagination that 8th grade students have regarding the gender roles.

It appears as the outcome from a qualitative approach research, which used the biographical narrative method that let the participants' voices being the leading roles – called the crew – giving the chance to build with them the materials that led to the found treasure – the findings -.

Some authors – called sailors and lighthouse keepers – accompanied this journey as well and they have studied the gender and gender roles. Authors like Judith Butler, Marta Lamas, Élide Giraldo Gil, Ramón García Perales and other, who have contributed to the theoretical development and discussion around these topics.

Lastly, this paper is the documentary proof of the hardships that it meant for the research having to face a global pandemic and the vicissitudes it brought throughout this journey.

Key words: Gender, gender roles, body, performativity, collective imagination

Inmersión

Aventureras y aventureros, la travesía que nos convoca implica adentrarnos en las profundidades de la escuela y sus dinámicas, para eso emprenderemos un viaje a bordo de este barco; nuestro contramaestre Edison me guiará como capitana y preservará el rumbo trazado. La capitana tomará el mando del timón, llevará el barco a buenos puertos, cuidará atentamente de la tripulación y encontrará finalmente el cofre del tesoro con las joyas preciosas que nos aguardan.

Para iniciar este viaje debemos recordar nuestros tiempos en la escuela. Cuando pensamos en ella, recordamos a las amigas y a los amigos, los juegos, los castigos de las maestras y los maestros, las risas, llantos y un sinnúmero de momentos que nos marcaron para siempre porque se quedaron muy adentro de nuestro ser; también recordamos las muñecas y los carritos, los balones, las armas de juguete y el juego de té que siempre estaba en una mesa para uso -casi exclusivo- de las niñas.

Situaciones como esta última, donde algunos juegos son de niñas y otros de niños, son parte de los motivos que nos llevan a emprender esta aventura y, con el objetivo de responder a las preguntas por esas prácticas que en la escuela van en contravía de lo que las niñas y los niños sienten o quieren hacer; por ejemplo, los juegos que se ven reflejados a la hora del recreo -como se llamaba en mi época- donde los niños y las niñas quieren jugar libremente en compañía de sus amigos y amigas, pero, no siempre se puede, porque incluso en este espacio están las y los profesores vigilando que el comportamiento de las y los estudiantes sea el “adecuado” y así muchas veces se ve perturbada las elecciones de juegos hechas por parte ellas y ellos.

En este orden de ideas, es pertinente señalar que, durante mis prácticas tempranas, descubrí que en la escuela se normalizan formas de enseñanza que van encaminadas a “corregir”, “regular”

o “modificar” la conducta de las y los estudiantes, con el objetivo de que se adapten a la sociedad en la que habitan. La escuela, por lo tanto, es bajo esta dinámica, un espacio para señalar e indicar a los y las estudiantes quiénes son y cómo deben ser. No es un espacio que avive los vientos del desarrollo, más bien es un ancla para sumergir a las y los estudiantes en un discurso totalizador.

De este modo, la escuela marca una ruta de la cual salirse no está permitido, pues si tal cosa sucediese, se puede ser castigado. Las y los estudiantes pueden jugar, explorar y aprender, pero siempre dentro de unos límites y normas específicas, generalmente mediadas por los currículos de las materias o los manuales de convivencia. Casi de manera irremediable, las enseñanzas de la escuela están orientadas a buscar una uniformidad en el comportamiento convocando a seguir un modelo estándar, ajustado a los imaginarios sociales, de ser en el mundo.

Por todo lo anteriormente dicho, este viaje presentado, a manera de bitácora y trabajo de grado, busca mostrar a otros y otras viajeras interesadas en estos temas, unas realidades en torno a los roles de género que, sin duda, pueden ser modificadas con propuestas de enseñanza diferentes en los salones de clase y en las canchas de las instituciones educativas. A través de estrategias disruptivas con los imaginarios sociales y los roles de género, nuestra aventura precisará el conocimiento necesario para iluminar las zonas abisales que se encuentran al navegar sobre estos temas.

1. Capi, ¿cuál es la aventura en la que nos embarcamos?

Estando ya en el muelle, aguardando el momento para zarpar, es pertinente establecer que durante este viaje se pretende dar cuenta de lo que yo como capitana concibo como un problema. Me refiero al hecho de encontrarnos en la escuela con contenidos académicos estructurados de tal forma que se quiere procurar la homogeneidad entre los y las estudiantes, pero que, en realidad,

acentúan las asociaciones tradicionales que se hacen de los roles de género, teniendo como consecuencia, en la práctica, una imposición de comportamientos específicos a hombres y mujeres.

Esta inquietud por ahondar en este tema surge por la preocupación y el malestar que me ha generado como maestra presenciar las cargas sociales que recaen sobre los y las estudiantes en la escuela. Por ejemplo, cuando una maestra se burla de un chico de grado tercero, que por lo general tienen entre 8 y 9 años, porque estaba llorando.

Por dichas escenas, que tuve que contemplar en los espacios donde he interactuado con docentes y estudiantes, es que considero que tenemos la responsabilidad de pensar qué tipo de mensajes les damos a quiénes son formados en esta etapa que resulta ser decisiva en la construcción de lo que será su vida adulta. Es decir, cómo se enseña a un niño a gestionar sus emociones cuando se le dice que no está bien llorar, pero no es igualmente señalado cuando golpea a un compañero “porque los hombres son más agresivos”.

O bien, desde otro punto de vista, que las niñas en el descanso (espacio que está destinado para que las y los estudiantes puedan cambiar de actividad, estirarse, descansar, correr, jugar, entre otras) se tengan que quedar sentadas al borde de las canchas o patio de recreo, porque las niñas “no corren o juegan brusco”, como dijo una maestra de primaria frente a toda la escuela mientras regañaba con ahínco a un grupo de niñas, queriendo remarcar más bien, a mi juicio, que las niñas no tienen las mismas posibilidades de jugar libremente que tienen los niños en la escuela.

Con todo lo expuesto, pareciera que, a la larga, la escuela no permite el libre desarrollo de la personalidad ni de los gustos. Un espacio concebido para formar, para soñar con algunas profesiones, se convierte en un limitante de las posibilidades que puede alcanzar una o un estudiante, pues estas están mediadas por los estándares que deben cumplir según lo que han

aprendido en la escuela acerca de los roles de género, perpetuando así asuntos como que en Colombia, de acuerdo con información del diario La República (2021), la disparidad promedio de salarios entre hombres y mujeres sea tal que mientras un hombre recibe 100 pesos de salario, una mujer gana solo un 87.6% para un empleo de similares condiciones.

Esto refuerza la noción de Molina et al. (2021) respecto a que la teoría social de los roles de género explica las diferencias en el comportamiento de hombres y mujeres, debido a factores biológicos como el mayor tamaño de los hombres y la capacidad reproductiva de las mujeres, o a factores sociales que se correlacionan con el papel que se desempeña en la economía con los trabajos que se pueden obtener debido a las aptitudes físicas y que diferencian los roles femeninos de los masculinos.

En ese sentido, resulta absurdo pensar en cómo a las niñas se les ha educado para los quehaceres domésticos, fijando allí su máxima realización como madre y como ama de casa, mientras a los niños se les presenta una amplia variedad de opciones cimentadas en aspectos tan sencillos como los deportes que se practican en clases, como la educación física.

De esta manera, si bien la escuela busca preparar a las y los estudiantes para las dinámicas sociales, económicas y políticas de la sociedad en la que está inmersa, debe también darles las nociones para entender el rol que desempeñarán en esas dinámicas. No se puede esperar que la escuela como institución social represente y configure unos roles asociados a opiniones personales o religiosas de las y los docentes o directivas institucionales.

Como sugieren Castañeda y Lozano (2017), en su investigación denominada *Roles de género en la escuela bogotana: un escenario en constante transformación*, es necesario indagar por la manera en que los estereotipos con los que se asocia a lo masculino o lo femenino, son perpetuados

en la escuela a través de prácticas sexistas establecidas por el currículo oculto de las materias que ve el estudiantado. Ello debido a que, al dar cuenta de estos fenómenos, se puede cuestionar la construcción de únicas formas de ser mujeres u hombres en la sociedad. Esto es de especial importancia al considerar, además, que lo que acontece en la escuela obedece a la realidad social. En este sentido, como plantea From (1982):

La función social de la educación es la de preparar al individuo para el buen desempeño de la tarea que más tarde le tocará realizar en la sociedad, esto es, modelar su carácter social; que sus deseos coincidan con las necesidades propias de su función. El sistema educativo de toda sociedad se halla determinado por ese cometido, por lo tanto, no podemos explicar la estructura de una sociedad o la personalidad de sus miembros por medio de su proceso educativo, sino que, por el contrario, debemos explicar este en función de las necesidades que surgen de la estructura social y económica de una sociedad dada. (p. 325)

Por ello, navegando en estas aguas inexploradas por mí, he comprendido que la escuela es un espacio que en la teoría diseña un currículo explícito en el que se da primacía a los contenidos sobre las necesidades de cada estudiante, pero que en la práctica es un espacio donde todas aquellas dinámicas institucionales y conocimientos que son enseñados y que no están escritos o establecidos oficialmente, se ponen en práctica para constituir el currículo oculto, el cual, como propone Santos (1996) repercute enormemente en la construcción del género en la escuela.

Es por todo esto que resulta pertinente para mí, como maestra en formación, preguntarme por estas prácticas que se llevan a cabo en la escuela y que de alguna manera obedecen a unos discursos hegemónicos, incorporando en su quehacer cotidiano pautas que refuerzan estos mismos, puesto que, como plantea Althusser (2003) en su libro *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, la escuela no es neutral, sino que sus prácticas están enmarcadas en unos discursos que atienden a

objetivos específicos y que además benefician a una clase dominante, algo que se demuestra en la medida en que se seleccionan contenidos determinados para ser enseñados.

También es importante reseñar, en este sentido, que por sí solos los aparatos ideológicos de Estado son desplegados masivamente con una ideología predominante, pero utilizan secundariamente, un despliegue simbólico. En ese orden de ideas, cabe preguntarse e indagar en la noción de género que se reproduce en la escuela, que como establecí antes no es neutral.

De este modo, para Butler (2007) la noción de género no es algo que sea natural o inherente al ser humano, sino que son prácticas histórica, social y culturalmente construidas. Como lo plantea en su libro *El género en disputa*, la actuación frente al sexo biológico con el que se nace se convierte en un ejercicio de tipo performativo, es decir, se actúa conforme a algo que se espera social y culturalmente que sea ese sexo biológico con el que se ha nacido, pero esto no quiere decir que se corresponda con los deseos del sujeto o que sea naturalmente así. Por esta razón, no es comprensible que a los y las estudiantes se les imponga en la escuela el obedecer lo que dice el currículo oficial y el oculto de una asignatura, porque pocas o ninguna de las veces se le pregunta por lo que prefieren.

2. ¿Por qué realizamos este viaje?

Dispuestos ya a zarpar, es importante explicar -para claridad de quienes lean esta bitácora de navegación-, las razones por las cuales tomé la decisión de realizar este viaje en torno a los roles de género en la Institución Educativa San Luis con la tripulación escogida, la cual está conformada por las y los estudiantes del grado octavo de este colegio.

Inicialmente es pertinente señalar que las y los jóvenes en el grado octavo están en la adolescencia. Esta claridad es importante debido a que, como plantea Dávila León (2004), la

adolescencia se sitúa en la franja etaria comprendida entre los 12 y 18 años. Por ello, es necesario referirse a los planteamientos de Piaget, retomados por Cano de Faroh (2007), frente a su teoría de los estadios del desarrollo, pudiendo decir que, aunque existe algún tipo de predisposiciones innatas que determinan el desarrollo humano, también muchas características de tipo no biológicas influyen en el crecimiento cognitivo propio de las y los jóvenes.

Por otra parte, a partir de los 12 años, las y los estudiantes se encuentran en la etapa que Piaget denomina “operaciones formales”, lo cual implica que el sujeto ha alcanzado un nivel de desarrollo que le permite elaborar hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones sin tener los objetos presentes.

Teniendo en cuenta estos aspectos y, considerando la dificultad que representa definir de manera categórica la edad ideal para la transición entre la infancia y la adolescencia, para emprender este viaje tomé la decisión de ubicar a los tripulantes que construirían conmigo parte de la investigación, en el medio de estas edades y el grado donde se puede identificar mejor este propósito.

En consecuencia, este viaje se emprende con tripulación de estas edades, porque las y los jóvenes están en un rango de edad decisivo para la construcción de su identidad de género y, además, coincide con el ingreso al bachillerato, siendo una etapa crucial en sus vidas, donde empiezan las transformaciones decisivas para la transición de niños a adultos a nivel físico, psicológico y emocional. Al respecto Merma et. Al (2021), propone que:

La adolescencia temprana (de 12 a 15 años) es un periodo de transición donde se adquieren muchas conductas que estarán presentes de por vida, no solo relacionadas con la salud y el bienestar, sino también con la identidad de género [...] Por tanto, es un periodo crucial para

el establecimiento de relaciones de género porque se produce la consolidación de las habilidades, la expansión de las relaciones entre iguales y la construcción de nuevas redes sociales y de parejas sentimentales. (p. 113)

De igual manera, es importante realizar este cuestionamiento, porque la escuela es, por excelencia, la llamada a romper con estos patrones de discriminación y mientras el profesorado no se cuestione por este tipo de discursos y dinámicas que la habitan, no se tomarán medidas al respecto que generen cambios y garanticen realmente una equidad en acceso a educación emocional, académica, deportiva y de cualquier otro tipo, que procure por una formación que les permita, tanto a hombres como a mujeres, incorporarse a la sociedad en igualdad de condiciones.

3. ¿Cuáles son las coordenadas de partida y llegada?

Estaremos arribando a Yarumal que es un pueblo empotrado en la falda de una montaña al norte del departamento de Antioquia, con un poco más de 46.302 habitantes (DANE, 2015) y que hace parte de los municipios al borde de la vía panamericana hacia la costa atlántica colombiana; es un centro de negocios y comercio de la subregión. Referente a la educación básica y media, cuenta en su casco urbano con 4 instituciones educativas, 2 de carácter privado y 2 de carácter público.

Así, partiremos a esta aventura desde las coordenadas 6°57'43.1"N 75°25'03.3"W, allí, en un edificio naranja de tres plantas y sobre la mirada atenta de la Sede Norte de la Universidad de Antioquia, el lugar donde he de zarpar, se ha roto el champagne sobre el casco y las amarras han sido soltadas.

Este viaje es por supuesto emocionante y, seguramente, estará repleto de las más inesperadas enseñanzas y aventuras. Sin embargo, irremediablemente terminará en las coordenadas

6° 57'56.0''N 75° 24'57.0''W, ubicación donde se halla la sede principal de la Institución Educativa San Luis, la cual está ubicada en el casco urbano del municipio de Yarumal y cuenta con 14 sedes. Una institución de carácter mixto donde tanto mujeres como hombres asisten a las clases, sin embargo, es frecuente observar, por ejemplo, en los descansos cómo las canchas de esta son usadas en mayor medida por los estudiantes varones y no tanto por las mujeres. Estas últimas pasan su descanso en actividades como conversar sentadas en los alrededores de las canchas o por la cafetería.

Nuestros tripulantes son estudiantes del grado octavo y sus edades oscilan entre los 12 y 15 años. Este grado está organizado en cuatro grupos, cada uno de los cuales cuenta con cerca de 30 o 35 estudiantes; dividiéndose de la siguiente manera: en octavo 1 hay 18 mujeres y 12 hombres; en octavo 2 hay 17 hombres y 16 mujeres; en octavo 3 son 20 hombres y 14 mujeres y octavo 4 son 14 hombres y 14 mujeres.

La tripulación está en un rango de edades en el cual cuentan ya con un criterio y opiniones elaboradas individuales sobre diferentes aspectos, entre ellos la identidad que, en este momento de su vida, les permiten la funcionalidad y generar a su vez estructuras emocionales y cognoscitivas socialmente tolerables (Cano de Faroh, 2007). En este orden de ideas, estos factores resultan sumamente importantes para la investigación, pues genera la posibilidad de escudriñar en sus percepciones, debido a que ya han llegado a la etapa de desarrollo donde, como se estableció antes, tienen los elementos suficientes para elaborar un sistema de pensamiento complejo que les facilita la lectura e interpretación de su entorno cercano, de su propio ser y de los demás.

En síntesis, la tripulación está lo suficientemente preparada para apoyar a la capitánía en el desarrollo de todas las maniobras necesarias para encontrar el tesoro que nos aprestamos a encontrar al final de este viaje; el cual estará integrado de aquellas joyas y piedras preciosas que

constituyen el conocimiento sobre los roles de género en contextos educativos como el que hemos descrito.

3.1. El astrolabio

Al considerar que para viajar es necesario saber con precisión en qué lugar nos situamos, nuestro astrolabio -aquel instrumento que nos ayuda a posicionar la altura de las estrellas sobre el cielo para orientar la navegación-, será la pregunta con la cual desarrollaremos esta investigación.

De esta forma, si viajamos teniendo claro nuestro lugar en la inmensidad de la mar, a donde queremos llegar y qué haremos para llegar a nuestro destino, este barco no naufragará y las amarras de las velas estarán en tal firmeza que aprovecharemos el viento para responder a la pregunta: ¿Cuáles son los imaginarios sociales con los que se asocian los roles de género en el grado octavo de la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal?

3.2. La brújula

Teniendo esto en cuenta, la herramienta que señala el norte en nuestra ruta y con la cual procuraremos no extraviar nuestro destino, que nos servirá como brújula en los momentos en que las tormentas, borrascas y vendavales arremetan contra nuestra embarcación, será el objetivo general de:

-Explorar, a través de actividades pedagógicas enmarcadas en la teoría de la performatividad del género (planteada por Judith Butler), las asociaciones que hacen las y los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Luis de los imaginarios sociales alrededor de los roles de género.

3.2.1. Las flechas orientadoras de la brújula

Ahora bien, como las brújulas cuentan con piezas muy específicas que ayudan a que su función se cumpla, nuestras flechas orientadoras durante este viaje, con los cuales se marcan los objetivos específicos de la investigación, a fin de dar cuenta de los resultados obtenidos en las actividades desarrolladas con la tripulación, serán las siguientes:

- Realizar un estado de la cuestión sobre investigaciones previas relacionadas con el género y los roles de género.
- Diseñar actividades que permitan indagar por los imaginarios sociales relacionados con los roles de género en las y los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Luis.
- Describir la performatividad en los roles de género, a través de diferentes actividades pedagógicas realizadas con el grado octavo de la Institución Educativa San Luis del municipio Yarumal.

4. Bitácoras de otros viajes

Para que este viaje sobre los mares tempestuosos del discurso de género en la escuela, vaya de acuerdo a nuestro itinerario y podamos soltar sin miedo las amarras de las velas y llevar el ancla, es muy importante que observemos atentamente las bitácoras de quienes antes han emprendido este mismo viaje.

De esta manera, y buscando con especial miramiento, me encontré con textos de carácter legal e investigativo que aportan significativamente a la construcción de este trabajo de grado, en la medida que marcan una ruta por la cual guiar mi propio proceso, teniendo como soporte el recorrido hecho por otros, es decir, me sustenta el fundamento teórico, metodológico y legal que hay en torno a este tema.

4.1. Tratados oceánicos

Colombia es un estado social de derecho que se ciñe al derecho internacional, por eso en nuestro viaje las leyes del país que han procurado en los últimos años dar cabida a los movimientos ciudadanos en torno a la equidad de género y la lucha contra la discriminación, son el derrotero para delimitar el alcance jurídico de esta investigación.

Bajo esta misma premisa, la resolución 1325 de 2000, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, entre otros objetivos, promueve la adopción de medidas especiales para proteger a las mujeres y las niñas de la violencia por razón de género, subrayando también la responsabilidad de todos los Estados de poner fin a la impunidad y tomar medidas para enjuiciar a los culpables.

De igual manera, la Constitución Política de Colombia (1991), es una referencia crucial para los fines descritos en relación al suelo normativo de este viaje. Es así que este trabajo de grado se ciñe al Artículo 13 de la Constitución, bajo el principio de la no discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, religión, lengua, opción política o religiosa.

Así mismo, teniendo en cuenta que Colombia tiene una brecha de género del 75.8% (DANE, 2020) entre hombres y mujeres, respecto a la participación en la economía, el mercado laboral cualificado, el acceso a la educación y la esperanza de vida, es importante decir que las leyes se vuelven relevantes en este trabajo, toda vez que dan cuenta de los roles de género que han sido asignados tanto a hombres como a mujeres y cómo estas asignaciones han perjudicado el desarrollo íntegro de las personas (especialmente las mujeres), y en consecuencia de la nación. Por ello, es pertinente para mi trabajo establecer cuáles leyes han tenido que intervenir directamente en la construcción de la equidad de género.

En este sentido, por ejemplo, existe la ley 581 de 2000 *Ley de Cuotas*, con la que se reglamenta la adecuación y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Política. Si bien esta ley no atañe directamente a las escuelas públicas, sí nos muestra claramente cómo los roles de género están predeterminados a mayores posibilidades, en este caso de empleo, a un solo sexo.

De esta misma forma hay un par de leyes que me acercan aún más al conocimiento de esta cuestión en particular, desde el entendido de que, si existe la ley, es porque rotundamente existe el problema. La ley 731 de 2002 o *Ley de Mujer Rural* que pretende mejorar la calidad de vida de las mujeres rurales, priorizando las de bajos recursos y dicta medidas encaminadas a acelerar la equidad entre el hombre y la mujer rural.

Sumado a lo anterior, la ley 823 de 2003 por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Esta ley pretende orientar las políticas y acciones por parte del gobierno para así procurar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres, en los ámbitos público y privado.

Finalmente, la Ley 1761 de 2015, también llamada Ley Rosa Elvira Cely, establece en su artículo 10 que la perspectiva de género debe integrarse en la educación preescolar, básica y media; fijando que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de incorporar a sus mallas curriculares las reflexiones necesarias sobre la perspectiva de género, el rol de la mujer en la sociedad y la protección de esta.

Estas leyes y normas nacionales e internacionales revelan las situaciones particulares a las que se ven enfrentados ambos sexos a raíz de las construcciones sociales en las que viven en la

actualidad, además es relevante señalar que si tenemos en cuenta las directrices actuales de la ley 115 de 1994 de educación colombiana, en su Decreto 4798 de 2011 acerca de la protección de los derechos de igualdad y equidad de género en la escuela, tendríamos que señalar que dejan a las instituciones la suficiente libertad de crear sus propias normas y mecanismos de acción en cuanto al género, tanto que no se encuentra una clara uniformidad entre estas normas en las instituciones y, por ello, pienso que estas no se pueden considerar (como sí ocurre con las anteriores leyes), como referentes de unas situaciones particulares que suceden o que se pudiesen percibir.

4.2. Bitácoras de los marineros

Empapados de la mar, como diría Hemingway, hemos llegado a un momento que siempre esperamos con ansias, conoceremos a otros capitanes de diferentes barcos, más grandes y con más experiencia en estos viajes. Sus bitácoras tendrán un lugar privilegiado dentro del navío porque haremos el resto del viaje con ellos; de esta manera, ni grutas, ni aguas bajas, ni piratas, ni enseñadas nos detendrán.

Para la inmersión en la investigación de los roles de género en la escuela es necesario retomar las experiencias y hallazgos de los investigadores que han enfocado su atención en este entramado de ideas: percepciones y vivencias alrededor de lo que se concibe como masculino y femenino en los espacios y dinámicas propias de las instituciones educativas.

Por ello, es importante indagar por las diferentes propuestas que, a su vez, reflejan múltiples formas de acercarse a la investigación en la esfera educativa y, sobre todo, diferentes puntos de vista desde los cuales se puede abordar dicha temática. Así las cosas, inicialmente abordaré el libro *Investigando la equidad de género en la escuela*, recopilado por Claudia Luz Piedrahita Echandía y Luisa Fernanda Acuña Beltrán (2008).

Estas marineras se encargaron de la selección y organización del conocimiento que se adopta en cada institución educativa y que evidencian un sesgo patriarcal y androcéntrico que subyace en los modelos formativos hegemónicos. De acuerdo con su investigación, en los discursos disciplinarios y en la constitución de los sujetos en los procesos escolares surgen modos de pensar y modos de subjetivación que canalizan procesos de reproducción de la cultura patriarcal:

La construcción de sociedades incluyentes o excluyentes no se da a partir de la interiorización de modelos y esquemas, sino de constitución de subjetividades. Esto implica visibilizar la acción política implícita en lo educativo, o sea, la dimensión simbólica expresada en la política para, desde allí, proponer formas de intervención educativa orientadas al reconocimiento de memorias mayoritarias y minoritarias que contribuyen a la creación de nuevos imaginarios de mujer y de hombre (Piedrahita-Echandía & Acuña-Beltrán, 2008, p. 9).

Esta idea refuerza lo expresado anteriormente en términos de Althusser (2003) en relación con que la escuela no es neutral. Al respecto, podríamos agregar que, con especial trascendencia, la escuela no es neutral en lo que a discursos de género se refiere. La formación en la escuela propende por el control de los imaginarios, las costumbres y las opiniones de las y los estudiantes.

Puesto en otros términos, más cercanos a lo expuesto por Piedrahita-Echandía & Acuña-Beltrán (2008), las construcciones individuales que generan opiniones y acciones de inclusión o exclusión, se establecen a partir de lo que el sujeto ve, vive, reconoce y aprende, por ello es fundamental que estas mismas experiencias hagan parte de las políticas escolares con una orientación más incluyente, donde tajantemente se eliminen prácticas de corte patriarcal, además de priorizar al sujeto como tal, por encima de un sistema de disciplina que procura por mantener el orden establecido.

En ese orden de idas, este apartado hace sentido al propósito que se tiene con este viaje por los mares que permitirán a esta tripulación sumergirse en los imaginarios de los roles de género. Las marineras cuyas bitácoras compilamos para dar cuenta de la forma en que desarrollaremos el viaje, nos permiten además señalar que:

Las representaciones sociales que sobre género manejan hoy estas y estos estudiantes siguen obedeciendo en su mayoría a los estereotipos impuestos por una cultura tradicional y patriarcal como la nuestra que, sin embargo, pretende disfrazar su condición con discursos oficiales ‘asépticos y bienintencionados’ como los que se consignaron en la constitución política de 1991, los cuales suenan tan armoniosamente en el papel, pero se hallan tan distantes de la realidad tan cotidiana de vastas capas de población. (Piedrahita-Echandía & Acuña-Beltrán, 2008, p.39)

Si bien en este trabajo de grado no se da cuenta de las representaciones sociales, sino de los imaginarios, con planteamientos como lo es de estas marineras, se deja claro que, todavía, los discursos hegemónicos y estereotipados respecto al género siguen vigentes en los imaginarios sociales de las y los estudiantes de diferentes instituciones educativas. Esto afianza la posición de nuestra nave en la mar, permitiendo además hacerse una idea de que tal vez sigue siendo una construcción de la realidad para la mayoría de las y los jóvenes del país.

Bajo esta perspectiva es pertinente considerar cómo se ha desarrollado la educación en relación con el género. El marinero Ramón García Perales (2012), en su ensayo investigativo *La educación desde la perspectiva de género* establece algunas explicaciones de fenómenos como la segregación femenina en la escolaridad desde la visión histórica, proponiendo que esto no es meramente contextual, sino que surge como un engranaje al tenor de la coeducación.

De acuerdo con este marinero, puede sugerirse que los inicios y significancias de la perspectiva de género aparecen paralelamente a los avances socioeconómicos y a las dinámicas propias de las naciones; las cuales, a su vez, no solo coexisten con la escolaridad, sino que, en ocasiones, se han interpuesto a los cambios de equidad de género en lo que se refiere a los derechos ganados por las mujeres. Igualmente, plantea que la educación ha contribuido a desconocer la contribución social de las mujeres y a asignar roles específicos tanto a los hombres como a las mujeres:

En nuestra sociedad, tradicionalmente se ha producido una desigual valoración de lo masculino y lo femenino, manifestándose de diferentes formas: transmisión de roles en el entorno familiar, el valor de la realización de lo cotidiano, la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad, el predominio casi absoluto de las figuras masculinas, la desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje y las distintas expectativas sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género (García-Perales, 2012, p. 6).

Desde la perspectiva de este marinero, es importante resaltar que, si bien la educación desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX ha propendido a la adecuación del sistema a las necesidades de igualdad de género en la escuela, es muy vasto el campo aún sin explorar, en el sentido de las prácticas reales, de interacción y oportunidades de educación igualitaria en la escuela. Por tal razón, las propuestas que intentan explicar la interacción entre la sociedad y la escuela se tornan importantes para establecer las prácticas de currículos escolares.

Por otra parte, es importante recalcar el arraigo de las concepciones tradicionales (muchas veces ocultas) sobre los roles de género, las cuales han influido drásticamente en las actuaciones curriculares en el ámbito escolar. De esta manera el marinero García-Perales (2012) revela que,

para proponer cambios reales que construyan una escuela más equitativa, es indispensable conocer a profundidad lo que está entorpeciendo ese avance, lo cual resonará de manera directa en nuestro propio trasegar durante este viaje y en los muchos otros que de aquí se desprenderán.

De la misma manera, la bitácora llamada *Investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas* de la marinera María del Carmen Rodríguez Menéndez y el marinero José Vicente Peña Calvo (2009), presenta diferentes lecturas en cuanto al género en la escuela a través de la historia y el estado actual de las investigaciones acerca de las prácticas docentes; también muestra de manera general una pequeña línea de tiempo sobre los avances en la práctica del quehacer cotidiano en la escuela.

Inicialmente se plantea que, para realizar este abordaje se retoma la teoría de la socialización de los roles sexuales, bajo la cual -según la bitácora- se han realizado en su mayoría las investigaciones en el ámbito anglosajón en torno al género, lo cual derivó en la aparición de un nuevo modelo que sirvió como base para la investigación educativa. Sin embargo, es importante señalar que esta propuesta teórica no es la que orientará nuestro viaje, el cual, como se expondrá más adelante, tiene otra rosa de los vientos para guiarnos.

La idea más importante que se toma de esta bitácora está anclada en la noción que propone que las niñas y los niños son condicionados por su entorno cercano (familia, escuela o televisión) para comportarse de acuerdo con lo que se supone corresponde a su sexo biológico. En otras palabras, el entorno cercano a los niños y las niñas, instaure unas pautas según las cuales el sexo se corresponde con los imaginarios sociales que construyen los roles de género con los que deben identificarse:

Se asume que la observación de conductas, tanto en modelos vivos como simbólicos (cine, televisión o libros), facilita el aprendizaje de la distinción entre los diversos patrones de conducta diferenciados por razón de género; de modo que niños y niñas aprenden por imitación los rasgos de conducta propios de cada género. En cuanto a la incidencia del reforzamiento, se señala que niños y niñas actúan de acuerdo con su género porque se les premia por hacer ciertas cosas y castiga por efectuar otras. De esta forma se concluye que realizan más a menudo las conductas recompensadas y adecuadas a su género y con una frecuencia menor aquellos comportamientos castigados, por ser inadecuados (Rodríguez-Menéndez & Peña- Calvo, 2009, p. 27).

Desde otra perspectiva, la marinera Élide Giraldo Gil (2013), profesora de la Universidad de Antioquia, propone en su artículo *Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación “Género-Currículo”*, que el currículo, entendido como texto, tiene una gran influencia a la hora de reconocer a las y los estudiantes, ya que este está sujeto a la interpretación de quien lea el texto. Acerca de esto dice que:

Entender el currículo como un texto de género, como un conjunto de prácticas educativas mediadas por seres humanos que participan de un sistema de género, es central para el proyecto contemporáneo de entender el currículo escolar desde una perspectiva amplia y comprensiva. (Giraldo, 2013, p. 214)

La marinera hace énfasis en reconocer desde la dimensión curricular, la posición de las personas dentro del sistema de género, respetar su identidad como actores principales en el contexto educativo, y fortalecer este reconocimiento desde el currículo, ya que es donde se materializa el papel de los y las estudiantes.

En este orden de ideas, se puede asegurar que las relaciones entre género y currículo son directas, no pueden tomarse como algo aislado, pues el contenido que tienen las clases es la herramienta principal a la que se debe acudir para reforzar los derechos de las y los estudiantes y su reconocimiento social dentro del ámbito educativo; por consiguiente, el contexto educativo es esencial para entender cómo se configuran estas dinámicas de interacción de los estudiantes y su relación con el establecimiento de los roles de género.

Con estos planteamientos claros, cobra mucha fuerza lo expresado por marineras como Bustamante y Montoya (2020), quienes, en su tesis de maestría en educación de la Universidad de Antioquia, aseguran que “como maestras nos hemos dado cuenta que desde la escuela se transmiten ciertas formas de comportamiento que le indican al estudiante cómo debe comportarse y verse, según su sexo” (p. 4).

En virtud de ello, indagan por las peculiaridades que en la escuela tienden a naturalizarse en relación con el estudio del género, estableciendo que este concepto es la gran categoría de análisis que permite comprender no solamente la dimensión biológica sino también la social de las características de hombres y mujeres. De acuerdo con estas marineras:

La escuela ha desarrollado discursos y llevado a cabo acciones dirigidas a la regulación de los cuerpos y la sexualidad, evidenciadas en situaciones tan cotidianas como la asignación de uniformes, tareas y juegos, todo de acuerdo al sexo biológico, siendo una institución homogeneizante, que “educa” a todos por igual y trata de corregir las conductas de los que se encuentran por fuera del deber ser, de aquello que es socialmente aceptado (Bustamante & Montoya, 2020, p. 5).

Por estas consideraciones, estas autoras propusieron en su investigación sobre los estereotipos de género en estudiantes de la Institución Educativa El Triunfo Santa Teresa de la comuna 6 de Medellín, que la discusión sobre la forma en que se manifiestan estos temas en la escuela está todavía abierta, razón por la cual invitan a otros académicos a:

[...] profundizar en aspectos relacionados con la forma en que las prácticas escolares reproducen los estereotipos, el estudio de género en las escuelas, la incidencia de las relaciones familiares en la construcción de género, entre otras, los cuales pueden ser abordadas desde otros procesos investigativos (Bustamante & Montoya, 2020, p. 81).

Con esta invitación que hacen estas marineras y, en concordancia con lo dicho hasta ahora, en este viaje investigativo también se propone acercar estos fenómenos a dimensiones como la educación en lengua castellana y la literatura, pues es un trabajo de grado en esta área del conocimiento.

En suma, puede decirse que, si bien en este viaje se propone explorar las prácticas que en la escuela se llevan a cabo, y que determinan las relaciones entre las y los adolescentes que de una u otra forma atienden a dinámicas que han explicitado durante años lo que es ser mujer o lo que es ser hombre, también se quiere establecer cómo esto se relaciona con conceptos y teorías existentes sobre esa gran categoría que es el género. Por ello, a partir de aquí se presenta la teoría y las categorías de análisis que guían esta travesía.

5. La rosa de los vientos, puntos cardinales y faros

Para entender de qué se trata este viaje y en busca de qué tesoro nos aventuramos, es preciso mencionar la rosa de los vientos, los puntos cardinales, los fareros y las fareras que guiarán el arribo

de nuestra embarcación al destino esperado. Estos elementos nos permitirán precisar el valor de los tesoros que hallemos.

En este orden de ideas, para hablar de género invitaré a la farera Judith Butler (2017) con su libro *Género en Disputa*. Nuestra rosa de los vientos será su teoría sobre la performatividad de género, según la cual, la orientación, identidad y expresión del género, son el resultado de una naturalización de la construcción cultural y la representación de esta.

De igual manera, las categorías de análisis de este trabajo de grado serán los conceptos de imaginarios sociales, cuerpo y roles de género; estableciendo en estas últimas, dos subcategorías relacionadas con lo masculino y lo femenino. Esto quiere decir que la categoría cuerpo se entenderá a partir de las subcategorías cuerpo masculino y cuerpo femenino y la categoría roles de género se entenderá a partir de los roles femeninos y masculinos. Estas categorías de análisis serán los puntos cardinales que trazarán nuestra ruta.

Al zarpar debemos saber que Butler (2017) retoma a Simone de Beauvoir (1949) cuando dice, en su libro *El segundo sexo* “no se nace mujer, llega una a serlo”, donde propone que las mujeres como categoría no emergen en sí mismas, refiriéndose al sexo biológico con el que se determina que se es mujer, sino que se hacen, señalando puntualmente a las construcciones sociales y culturales que determinan lo que es “ser mujer”. Es decir, esos valores que se aprenden para ser una mujer, en todo el significado de la palabra según la sociedad, pero que, de acuerdo con Butler (2017), para Beauvoir (1949) “siempre bajo la obligación cultural de hacerlo” (p.53).

De este modo, Butler (2017) hace su propio planteamiento de que ser mujer no obedece únicamente al sexo biológico dado naturalmente, sino que es una construcción cultural: “Con independencia de la inmanejabilidad biológica que tenga aparentemente el sexo, el género se

construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado casual del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo” (p. 50).

En ese sentido, el género no es estrictamente determinado por el sexo y, además, según la autora, este no tiene un carácter tan rígido como el sexo; entonces, puede concluirse que el género es susceptible de ser modificado. Por consiguiente, en la medida en que el género es una construcción de la cultura y es aprendido, se puede preguntar si puede ser desaprendido o construido de otra manera.

Este interrogante da pie, además, a la pregunta por el proceso mediante el cual se aprende el género en cada sexo o, mejor, cómo se reproducen estas normas sociales que configuran los roles de hombres y mujeres. Sobre esta idea Butler (2017) dice que “la hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (p.50). Todo ello sugiere que el género debe mostrarle a la sociedad cuál es el sexo biológico del sujeto y, a su vez, es el sexo el que limitará a la representación del género. Si una persona es biológicamente mujer deberá estar sujeta a una representación muy específica de ese “ser mujer”.

Por otra parte, esta perspectiva remarca la necesidad de no asumir el género en una posición inalterable. Si bien Beauvoir (1949) desarrolla el concepto de mujer para exponer sus ideas, en las cuales se apoya Butler (2017), fareros como Muñoz-Sánchez (2017), quien se apoya en Connell (2003), proponen que la masculinidad es la “internalización del rol sexual masculino [...] que se transforma, pues, al estar anclada a las normas sociales y la cultura, la masculinidad sufriría cambios a la par que los medios de socialización como la familia, la escuela o los medios de comunicación” (p. 41). Esto significa, por tanto, que masculinidad y feminidad adquieren un carácter distinto en los espacios de socialización.

Lo anterior es de especial relevancia al considerar el primer punto cardinal en nuestra ruta, es decir, la primera categoría de análisis de este trabajo de grado, la cual es el concepto de imaginarios sociales, que se refiere a aquellos “esquemas de significado a partir de los cuales entendemos la realidad” (Randazzo, 2012, p. 83), los cuales son comprendidos a partir de la selección que hacen las personas de aquello que se entiende por realidad en un contexto determinado. Dicho de otro modo, los imaginarios sociales:

predeterminarían lo que es posible de acontecer en función de lo que puede ser entendido dentro de unos esquemas pre-estructurados, pero también engloban las estructuras bien fraguadas, como las instituciones. Para Castoriadis (1975) el imaginario social instituido se conforma por las significaciones imaginarias sociales y las instituciones cristalizadas, asegurando en la sociedad la repetición de las mismas formas que regulan la vida en sociedad (Randazzo, 2012, p. 83).

Se opta por esta categoría de análisis, debido a que los imaginarios sociales aparecen en virtud de las prácticas discursivas en diferentes momentos de la vida cotidiana (Basulto-Gallegos et al., 2018) siendo este el caso de las clases en las que se desarrolla esta investigación. Bajo esta perspectiva, esta categoría resulta más funcional que otras como las representaciones sociales, debido a que los imaginarios sociales dan cuenta de imágenes o conceptos concretos con los que se asume el orden social, mas no un reflejo con el que se representa el mismo, de esta manera, como asegura Cegarra (2012):

Las representaciones sociales son precodificaciones porque codifican un conjunto de anticipaciones y expectativas, es decir, el individuo debe tener una experiencia previa que le imprimirá esa representación, he allí lo subjetivo; lo colectivo será porque esa representación dependerá de la sociedad en la cual vive, pues eso mediará la forma de vivirla, actuarla y representarla. Es una dualidad subjetiva y social. Por otro lado, el

imaginario social es de mayor envergadura pues es una matriz de sentido determinado que hegemoníamente se impone como lectura de la vida social. El sujeto simplemente “lo padece” por encima de sus propias experiencias vitales (p. 5).

Por consiguiente, la utilidad de los imaginarios sociales radica en que permiten hacer visibles elementos que de otra manera no emergerían en las conversaciones o, en este caso, en las clases estructuradas con un contenido puntual, puesto que, como se ha expresado con anterioridad, en las escuelas se impone una concepción concreta de lo que es lo masculino y lo que es lo femenino. En consecuencia, esta categoría de análisis se correlaciona con las otras dos definidas para resolver la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, sin desconocer que la temática del género y las teorías que se explicarán a continuación, son los fundamentos epistemológicos de esta investigación. De esta manera:

(...) los imaginarios sociales parten de un punto de vista más realista que otras metodologías, al entender la realidad como un proceso de construcción en el cual lo interesante es, justamente, el proceso. Para los imaginarios, que algo sea o no real carece de importancia mientras sea funcional, es decir, mientras sienta las bases de realidades futuras. En ese sentido decimos que este enfoque funciona sobre el consenso y la legitimación (Alonso-Seoane, 2019, p. 128).

Por consiguiente, la segunda categoría de análisis es el cuerpo, la cual se divide en las subcategorías de las representaciones del cuerpo femenino y el cuerpo masculino. Esta noción tiene sentido si se piensa que el cuerpo es una herramienta en la cual se apoya el sujeto para representar las exigencias culturales indicadas para su sexo:

Dentro de esos términos “el cuerpo” se manifiesta como un medio pasivo sobre el cual se circunscriben los significados culturales o como el instrumento mediante el cual una voluntad apropiadora e interpretativa establece un significado cultural para sí misma. [...] el cuerpo es un mero *instrumento o medio* con el cual se relacionan sólo externamente un conjunto de significados culturales. Pero el “cuerpo” es en sí una construcción, como lo son los múltiples “cuerpos” que conforman el campo de los sujetos con género. (Butler, 2017, p. 53)

Bajo esta perspectiva, se ha identificado al género con el cuerpo, pero este último entendido como un lienzo en blanco donde el sujeto plasma esos significados culturales que ha apropiado para sí mismo. No obstante, también el cuerpo y lo que este representa se percibe como una construcción.

Ahora bien, otra farera que nos acompañará es Marta Lamas (1996), que en su obra ha puesto en cuestión la perspectiva de género y los diferentes aspectos de este. Sobre la temática abordada anteriormente, esta autora alude específicamente a la anatomía como principal determinante para la clasificación de los sujetos y, por lo tanto, a la asignación de características específicas en concordancia con estos cuerpos:

Como la anatomía ha sido una de las bases más importantes para la clasificación de las personas, a los machos y a las hembras de la especie se les designa como los géneros masculino y femenino. En castellano la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, y sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos. (Lamas, 1996, p.3)

Así mismo, esta autora propone que esta construcción simbólica condiciona tanto a los hombres como a las mujeres, creando estereotipos de lo que es masculino y femenino, fijando las relaciones entre hombres y mujeres a nivel estructural y a nivel ideológico. En resumen, lo que se entiende como lo masculino o lo femenino afecta cómo las personas se desarrollan en las diferentes esferas sociales y cómo perciben y viven sus vidas a nivel individual:

Es importante señalar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos. (Lamas, 1996, p.3)

A su vez, Butler (2017) retomando a Beauvoir (1949), propone que el sexo femenino está marcado, es decir, que lo femenino está -de alguna manera- subordinado ante lo masculino, dado que, este último, marca la persona universal por excelencia. Los hombres hegemónicamente han ostentado el poder y, en consecuencia, han determinado lo que es socialmente aceptado o no, lo que está dentro de los parámetros culturales y lo que no; además, lo masculino también define a lo femenino: “Que la persona universal y el género masculino están unidos y en consecuencia definen a las mujeres en términos de su sexo y convierten a los hombres en portadores de la calidad universal de persona que trasciende el cuerpo” (Butler, 2017, p. 54).

Además, la autora pone en cuestión otras discusiones acerca de lo femenino y lo masculino retomando a Irigaray (1985) quien dice, en oposición a Beauvoir (1949), que lo femenino no está marcado, sino más bien que debe pensarse en clave de ausencia lingüística para ser nombrado y que por esto “la perspectiva que muestra que esa sustancia es una ilusión permanente y fundacional de un discurso (Butler, 2017, p.56).

En ese sentido, la lengua crea identidades sexuales binarias donde lo masculino, que además tienen el poder, define lo que es femenino, “lo femenino no podría teorizarse en términos de una *relación* específica entre lo masculino y lo femenino dentro de un discurso dado” (Butler, 2017, p. 56), en tanto este discurso está avalado por los hombres, es decir, por lo masculino y lo heteronormativo.

Esto significa que el género se asume ligado directamente al sexo, pero siempre y cuando este corresponda directamente con lo que se considera normal para la sociedad, puesto que, “los géneros “inteligibles” son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler, 2017, p. 65).

Por otra parte, Butler (2002), en su libro *Cuerpos que importan*, también sugiere que el cuerpo está dividido en piezas, fragmentos que representan la totalidad de lo que perciben las personas. Con esta claridad es comprensible que el cuerpo “sólo se presenta como aquello que puede ser significado” (p. 149). Dicho de otra manera, el cuerpo, como representación, tiene un valor lingüístico, por tanto, configura la manera en que los sujetos se perciben a sí mismos, pero también a los demás.

De esta forma, como sugiere la farera Zaro (1999), toda persona, independientemente de su sexo, “desarrolla una particular imagen mental de sí mismo, basada en un modelo de ser humano con el que da sentido a su complejo mundo interior, siendo tal identidad la esencia de la vida cognitiva, afectiva, emocional y conductual” (p. 7).

Tal planteamiento es congruente con la perspectiva de Butler (2017), según la cual “el género puede designar una unidad de experiencia, de sexo, género y deseo” (p. 72). Por ello, se puede afirmar que el tercer punto cardinal que fijará nuestra ruta es el de la categoría de análisis de roles

de género, la cual se divide en la subcategoría de rol femenino y en la subcategoría de rol masculino.

En este punto cardinal, autores como Money y Ehrhard (1972), citados por Velozo (2017), plantean que los roles de género son las acciones que desarrollan las personas para denotar, para los demás, y para sí mismos “el grado en que es hombre, mujer o ambivalente. Se trata de la expresión pública de la identidad de género y esta última la expresión privada del rol de género” (p. 36).

Por su parte, Lamas (1996), argumenta que el rol de género “se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino” (p. 5). No obstante, estos roles pueden variar de acuerdo con el contexto cultural. En ese sentido, el rol no obedece tanto a una autopercepción sino a una comprensión de las demandas sociales que se hacen para cada género.

Con esta claridad es importante señalar que, si bien aspectos como el autoconcepto, la autoatención o la automemoria influyen en el grado de consciencia de las personas sobre su género, como sugiere Zaro (1999): “Cada persona, además de ser consciente de sí misma, lo es del hecho de ser un hombre o una mujer y ello implica conceder a esa vivencia un contenido que trasciende el mero hecho biológico” (p. 9).

En síntesis, es importante destacar que toda esta interrelación entre sexo, roles de género, cuerpo e imaginarios sociales, constituyen finalmente lo que se denomina la tipificación sexual, que se entiende como un proceso “por medio del cual los individuos llegan a adquirir, valorar y practicar patrones de conductas tipificadas por el sexo, adecuadas para un sexo, pero no para otro” (Mischel, 1987, citado por Velozo, 2017, p. 37).

Es por medio de este proceso que los niños aprenden a diferenciar los roles que se atribuyen a hombres y mujeres, identificándose con los diferentes estereotipos con los que se asocian ambos roles: “Así también, aprenden a clasificar a otros según su sexo, a atribuir a cada sexo unas conductas particulares y a valorar diferencialmente las personas según su género” (Veloza, 2017, p. 38).

Por su parte, Butler (2017) sugiere que el género tiene un carácter performativo, esto quiere decir que la identidad personal asociada al género se constituye en función de un estilo corporal, de una puesta en escena podría decirse. En este sentido, la performatividad del género establece una estrecha relación entre los roles de género y el cuerpo, en tanto:

La esencia o la identidad que pretenden afirmar son *invenciones* fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos. El hecho de que el cuerpo con género sea performativo muestra que no tiene una posición ontológica distinta de los diversos actos que conforman su realidad. (p. 235)

Con ello entonces podríamos responder a la pregunta de si el género puede ser desaprendido o construido de otra manera, afirmando que, de acuerdo con lo expresado por los fareros que nos han acompañado, en efecto, las actividades pedagógicas propuestas y que se describirán a continuación, permiten dar cuenta de la teoría de la performatividad de Butler (2007) y sus implicaciones en contextos educativos como el que sirvió para el desarrollo de este viaje.

6. El mapa que guiará el viaje

Como se ha dicho previamente, otros marineros ya han emprendido esta ruta para conocer las maneras en que se construyen los roles de género y cómo se replican los imaginarios sociales en los entornos educativos. Sin embargo, antes de que llevemos anclas, abrir las velas y zarpar, es

necesario identificar en el mapa el curso que se seguirá para hallar el tesoro. Esto quiere decir que es necesario asirse a un tipo de investigación que permita hallar la información necesaria para desarrollar a cabalidad este ejercicio investigativo.

En ese sentido, el paradigma idóneo es la investigación social cualitativa, que permite, como lo plantea Galeano (2014), trabajar con las cualidades de los seres humanos, reconociéndolos como sujetos de conocimiento que son capaces de pensar, reflexionar y comprender las realidades, además de sentir que son portadores de valores independientemente de sus contextos socioculturales y económicos.

De esta manera, este tipo de investigación permite el reconocimiento de los otros como sujetos que viven en condiciones específicas y que, como portadores de conocimientos específicos, perciben y viven estas realidades de maneras diferentes e independientes. Por lo tanto, la investigación social cualitativa no busca una sola verdad, sino la multiplicidad de verdades.

En consecuencia, esta investigación propicia la construcción de conocimiento en colectivo, es decir, crea un escenario donde todos los actores contribuyen de forma significativa en la propia investigación, permitiendo que se lleve a cabo en un contexto donde confluyen diferentes percepciones como lo es la escuela.

Ahora bien, como la investigación social cualitativa busca una multiplicidad de verdades, debe adaptarse a un conjunto de situaciones, condiciones y modos de ver y habitar la vida; para ello, en una investigación que se ciñe a esta metodología, se deben utilizar diversas estrategias y herramientas que permitan realmente comprender las categorías de análisis que se definan para efectos de las conclusiones de la investigación. Esto implicó un reto para mí, como capitana de este viaje, al momento de elegir cuáles serían las estrategias más pertinentes en mi propio proceso.

Una vez hallado el paradigma que marcaría la ruta, mi catalejo marino me permitió mirar los diferentes enfoques que me ofrecía esta elección, así podría delimitar el camino con el que evitaría extraviarme en medio de estos mares de posibilidades. Algunos de esos enfoques que brillaban a los lejos, cual piedra preciosa en medio de la arena, fueron el biográfico-narrativo y el observador-participante.

En cuanto a lo biográfico-narrativo, como plantean Huchim Aguilar & Reyes Chávez (2013), se trata de un enfoque de tipo hermenéutico, pues permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los participantes. Este posibilita al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que las personas narran. Por tal razón, facilita desarrollar una investigación donde la interpretación de los hechos y de los imaginarios sociales de las y los estudiantes –como he explicado anteriormente- se convierte en la estrategia de recolección de información fundamental.

Finalmente, como sugiere Pzzenpaski (1978), citado por Huchim Aguilar & Reyes Chávez (2013), el documento narrativo biográfico es aquel en que los rasgos humanos, personales y profesionales del autor se expresan de tal manera que se conocen de él lo que opina de un acontecimiento o de un suceso determinado, que, en nuestro viaje, tiene que ver con los roles de género en contextos educativos. Por consiguiente, las actividades propuestas se enmarcan en este enfoque.

De la misma manera, el enfoque de la observación participante, entendida como aquel en el cual el observador tiene un grado de vinculación y responsabilidad con las actividades desarrolladas (Álvarez-Gayou, 2003), se constituye como una técnica en la que lo desarrollado involucra no solamente a la tripulación sino también a la capitana y a la sociedad.

Por todo lo dicho, debo referirme a cómo estos enfoques impactaron en la tripulación, por ejemplo, fue muy revelador ver cómo las y los estudiantes se sentían tan cómodos expresando sus opiniones y consideraciones a partir de las actividades. En las conversaciones durante y después de cada una, era notoria la fluidez y confianza que se permitían a través del afloramiento de sus emociones.

Puesto todo lo anterior en contexto, una vez trazado el mapa, me dispuse a seguir la ruta en el grado octavo de la Institución Educativa San Luis; allí fueron cuatro grupos diferentes del mismo grado, con dos cooperadores que eran diferentes en sus posturas y en sus visiones respecto a las prácticas pedagógicas. Mientras uno de los cooperadores se mantenía neutral en el desarrollo de las actividades, la otra instruía a las y los estudiantes respecto a lo que “debían” responder en las actividades propuestas en esta investigación, reforzando imaginarios sociales relacionados con los roles de género.

El espacio de presentación fue determinante para romper el hielo, conocerlos y saber algunos detalles de mis estudiantes, luego fui insistente en plantearles la pregunta, que pensé en su momento, sería el abrebocas de la futura práctica: ¿qué quieres ser cuando seas grande? Este interrogante me pareció pertinente porque quería establecer una conexión a través de una pregunta que no pudieran obviar y que les entusiasmara, pudiendo además validar lo hallado en textos anteriores de consulta, sobre el género y roles de género, que exponían la influencia de los imaginarios sociales en la decisión de sus profesiones:

Enfermeras, visitadoras, asistentes sociales y otras profesiones socio-sanitarias se promovieron como ocupaciones “de mujeres”. Las mismas razones que alejaban a las mujeres del mundo del trabajo, las acercaban y las consideraban casi imprescindibles en algunas tareas y bajo condiciones precisas. (Martín & Ramacciotti, 2016, p. 82)

Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que, en la enseñanza, los roles de género son asociados explícitamente con profesiones. Las niñas están más influenciadas por escoger profesiones de cuidado social o de servidumbre, mientras que los hombres se inclinan más por profesiones de tipo técnico y profesional.

Así mismo, algo que resalto con especial atención es la disposición y entereza con la que la gran mayoría de las y los estudiantes participaron de las actividades y reflexiones propuestas, asumiendo con responsabilidad y seriedad las actividades para el trabajo de investigación sin mayores dificultades o restricciones, aportando de esta manera a la construcción de este trabajo de grado.

De igual manera, debo mencionar como algo fundamental, aquellas acciones que se podría decir que fortalecieron mi trasegar hacia donde creí que me debía dirigir en mi viaje para explorar los roles de género, entendiendo que algunas cosas que presencié o que viví, con las que no estaba de acuerdo, hacen parte esencial de la construcción de este ejercicio investigativo, como era el caso de la interferencia de una docente cooperadora con sus apreciaciones acerca de los roles de género, con las cuales pude contrastar la emergencia de los imaginarios sociales en contextos educativos.

También se presentaron dificultades con el tiempo que podría permanecer en las prácticas, el cual fue acortado gradualmente por los docentes y por las dinámicas de la institución, llevándome a sentir en ocasiones frustración, pues la sensación era que iba por el camino correcto y que, de haber tenido mucho más tiempo en los encuentros con las y los estudiantes, tal vez hubiese podido encontrar más elementos que fortalecieran las conclusiones de mi trabajo.

Por otro lado, la pandemia vivida en el 2020 a raíz del virus covid-19, puso fin a mi calendario de prácticas en la institución, situación que me obligó a trabajar con los productos que

se habían obtenido hasta el momento, los cuales, siendo menos de los esperados, tenían gran potencial y nos acercaban a los imaginarios sociales de las y los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Luis sobre los roles de género.

Llegados hasta aquí, con el barco apostado en los puertos donde embarcan los tripulantes, pude identificar lo que esperaba hallar en el cofre del tesoro. Para alcanzar este descubrimiento fueron necesarias herramientas que me permitieron excavar en lo profundo de ese saber específico que motivó a navegar a esta tripulación.

De esta manera, como plantean Camargo-Urbe & Hederich-Martínez (2010), los procesos pedagógicos más idóneos para investigaciones como la aquí planteada, son aquellos que permiten a los estudiantes aprender a través del descubrimiento, utilizando herramientas que resultan respetuosas de su nivel de desarrollo y que favorecen un aprendizaje que va más allá de contenidos específicos. Tales procesos se abordan a continuación en la descripción de las actividades propuestas para este trabajo de grado.

6.1. Capi, ¿cuáles son las tareas de la tripulación?

Para que la metodología seleccionada se correspondiera con la dirección hacia la que apuntaba la brújula, a fin de encontrar el cofre del tesoro reportado en los hallazgos de investigación, atendiendo a las atinadas sugerencias del contramaestre a la capitana, se desarrollaron diferentes actividades pedagógicas con que cobraron sentido en la medida en que posibilitaron el encuentro con la tripulación y la indagación por los imaginarios sociales que tienen respecto a los roles de género.

Lo anterior se comprende mejor al considerar lo que proponen autores como Pérez-Abril & Rincón-Bonilla (2009), “la actividad tiene un carácter social y está históricamente y

contextualmente situada. Los humanos conocemos al lado de otros humanos, en relación con otros, en interacción con otros” (p. 9).

De esta manera, cartografías corporales, lectura y reelaboración de cuentos, y una clase de educación física; respondieron adecuadamente a la exigencia que implicó la práctica profesional pedagógica en el año 2020 en la Institución Educativa San Luis, la cual debía acomodarse a un plan de estudios ya establecido por la maestra y el maestro cooperadores, además de enfrentar los rigores de una agenda académica convulsa por situaciones propias de las dinámicas de un establecimiento educativo, pero también del inicio de una pandemia mundial, la cual fue, como dije anteriormente, un gran obstáculo para el desarrollo de este ejercicio investigativo. Por ejemplo, en el caso de las cartografías corporales, solo fue posible indagar en los imaginarios sociales respecto a lo masculino debido a que la programación no permitió otro encuentro donde se abordara también lo femenino.

Por otro lado, en el caso de la clase de educación física, la cual planeé con ayuda de un profesional en el área, es pertinente aclarar que esta posibilitó la observación participante frente a la pregunta por el cuerpo y lo performativo del género a través de este. Estas clases de educación física, desde la perspectiva de la comprensión de fenómenos como los abordados en este trabajo de grado, han sido revisados previamente por investigadores que se referencian más adelante.

En ese sentido, las actividades que se describirán a continuación se entienden no solamente por las implicaciones que tienen para efectos de este trabajo de grado, las cuales se expondrán cuando la capitana de cuenta del tesoro hallado, sino por el alcance que han tenido en travesías previas hechas por otros marineros.

6.1.1. Cartografía corporal

Se elige esta técnica descriptiva de acuerdo con la propuesta de Ghiso (2000), citado por Bustamante y Montoya (2020), la cual posibilita narrar las experiencias de las y los estudiantes sobre sus imaginarios sociales y la asociación que hacen de estos con los roles de género. Así mismo, la cartografía corporal permite dejar constancia del cambio de los imaginarios sociales según las aproximaciones al cuerpo de los participantes. Esta herramienta se selecciona para el viaje, debido a que

Al igual que un mapa, la cartografía permite entendernos, posicionarnos respecto a nuestro lugar en la sociedad y ayudarnos a descubrir nuevos lugares, nuevas maneras de vernos y por lo tanto jugar con la posibilidad de crear nuevas maneras de representarnos ante los demás, de dar nuevos usos, nuevos símbolos a nuestros propios cuerpos. (Rodríguez, 2022, p.29)

Igualmente, la cartografía corporal es un instrumento con el cual el estudiante plasma en un dibujo de una silueta corporal de tamaño real, sus visiones particulares en torno a alguna temática propuesta, que para nuestro caso son los conceptos con los que se asocia un rol de género. En ese sentido, la cartografía corporal tiene como objetivo que el mismo estudiante se cuestione sobre aquellos imaginarios sociales que él representa o muestra a los demás.

6.1.2 Lectura de cuentos clásicos y uno con temática de género

Por otra parte, la lectura de cuentos y el acercamiento a la literatura para abordar estas temáticas es de especial trascendencia debido a que, como se ha dejado claro con anterioridad, este es un trabajo de grado de una licenciatura con énfasis en lengua castellana; por consiguiente, los cuentos y las narrativas permiten explorar la teoría de la performatividad desde la cual se posiciona esta

investigación. De esta manera, como asegura Sartelli (2018) en su artículo *Los roles de género en cuentos infantiles*:

Entre los factores que se asocian al desarrollo de los estereotipos de género entre los niños, los libros ocupan un lugar trascendental. Es que además de enseñar sobre valores como la moral y la amistad, los textos también ayudan a la comprensión de los roles de hombres y mujeres en la sociedad, por medio del refuerzo de las ideas que ya tienen preconcebidas acerca de qué se considera típicamente apropiado para hombres y mujeres. Pero también los textos pueden desafiar esos mismos estereotipos. (p. 201)

Para el desarrollo de esta actividad, se presentan los cuentos clásicos Hansel y Gretel, Cenicienta, Blancanieves y Rapunzel, con la intención de que la tripulación modifique su final de acuerdo con sus imaginarios sociales sobre los roles de género que deben asumir los protagonistas de las historias. Con ello se valida la idea según la cual:

el cuento infantil puede ser una vía por la cual perpetuar la discriminación por sexo marcada por una cultura patriarcal en donde la mujer sumisa espera al héroe y a su príncipe, la madrastra siempre es mala y los niños son aventureros, malvados y violentos. (Sartelli, 2018, p.213)

Dicho esto, es importante reseñar también que, después de leídos estos cuentos, se procede a desarrollar la retroalimentación de la actividad, la cual está articulada a conversatorios sobre la temática y el contenido implícito y explícito del cuento, para que las y los estudiantes puedan expresar sus opiniones al respecto.

Además, se presenta un cuento con una estructura diferente a la vista en los primeros relatos. Por ello, posterior a la reelaboración de los cuentos y los conversatorios, atendiendo la ruta en

nuestro punto cardinal de roles de género, se desarrollan cuatro conversatorios con la intención de observar los imaginarios sociales de la tripulación respecto a un libro álbum llamado *La princesa vestida con una bolsa de papel* (Munsch, 1980), el cual rompe el esquema del rol que desempeñan los personajes de un cuento tradicional:

La princesa vestida con una bolsa de papel se nos anticipa que el argumento de las historias no será el previsto [...] el título temático ofrece unas cualidades no esperadas en una princesa. Contamos con una princesa rebelde, es decir, una joven que no tiene las «virtudes» esperadas en una princesa. Y, en la cubierta de *La princesa vestida con una bolsa de papel*, tanto en el título como en la imagen, se presenta a una princesa vestida de manera inapropiada y extraña (Rodríguez-Muñoz & Ruiz-Domínguez, 2020, p. 87).

Esto quiere decir que esta actividad busca establecer diferentes perspectivas respecto a los finales comunes donde el rol de género es determinante: el príncipe rescatador y héroe en contraposición a la princesa que siempre debe ser rescatada. Gracias a las lecturas de estos cuentos, la tripulación deberá manifestar sus posturas frente a lo que ocurre en la historia que pueda ser identificado como roles tradicionales de género.

6.1.3 Las clases de educación física con movimiento guiado y cambio de roles

Finalmente, la última actividad es la clase de educación física con un componente de cambio de roles. En esta clase se pide a la tripulación que actúen motrizmente con el rol de género que ellos consideran diferente a su propio sexo. Los imaginarios sociales sobre la masculinidad y feminidad que emergen en el desarrollo de esta actividad, sirven para entender el sentido que las y los estudiantes dan a los roles de género. Ello debido a que, como aseguran Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020):

El contexto escolar supone un reproductor de estereotipos [de género], y especialmente el área de Educación Física, en el que las expectativas de los resultados de cada docente se relacionan con el género, al igual que las exigencias y baremos, e incluso hay contenidos considerados para chicas y para chicos. Además, es una asignatura en la que se hace especial uso de instalaciones marcadas por el género como baños y vestuarios. Todo ello supone que sea un espacio en el que continuamente los niños han de definir y gestionar su identidad de género. (p. 822)

Igualmente, se acude a la clase de educación física, pues es esta donde surge el fenómeno *deportivizador* que, de acuerdo con Durán (1999), citado por Pérez-Larré (2017), refuerza los estereotipos y perpetúa los atributos sexuales comúnmente asociados con los roles de género. De acuerdo con esta perspectiva, en estas clases se les da mayor preponderancia curricular a los deportes que a otras áreas como la gimnasia o la danza que también hacen parte de la educación física. Por esta razón, en esta materia hay un currículo oculto que se escapa a la enseñanza de la asignatura como tal.

Es así que, una de estas dimensiones ocultas del currículum de esta asignatura, tiene que ver con los comportamientos que se inculcan en las y los estudiantes. De este modo, algunos deportes son propios de los hombres y otros propios de las mujeres. Al respecto Pérez-Larré (2017), argumenta que en las clases de educación física:

La existente dualidad deportiva y su relación –positiva o negativa- con cada género, crea prácticas limitadas y anómicas para ambos sexos. Esta exclusión se puede hacer visible de dos formas; en la supremacía de un género sobre otro el cual se denomina dominio de lo masculino sobre lo femenino y, por otro lado, en el excesivo valor que se otorga a la

posesión de las capacidades físicas presentes en los deportes, lo cual se denomina exclusión por destreza física. (p. 4)

En síntesis, considero importante este tipo de clase de educación física, porque son relevantes en las identificaciones esperadas, en tanto la actividad física y el trabajo corporal no solo se sujetan al entendido de la importancia del movimiento en la fisiología humana, sino que implica además el encuentro del estudiante con su yo y sus verdaderas realidades (Piaget, 1980). Esto permite sugerir que, al poder representar otro género en la ejecución de esta actividad, los y las estudiantes podrán mostrar de mejor manera sus pensamientos, reflexiones y, sobre todo, acciones acerca de lo que saben y creen de los roles de género.

7. El cofre del tesoro

Después de una larga travesía y las vicisitudes propias de un viaje en alta mar hemos llegado. En este punto de la travesía, con el cofre en medio de la arena, es preciso que revisemos nuevamente nuestra rosa de los vientos, los puntos cardinales y sugerencias de las fareras y los fareros que nos guiaron en la travesía para encontrar este tesoro.

Esto además significa hacer una revisión de las actividades desarrolladas con la tripulación, que está conformada, como se ha dicho antes, por los 127 estudiantes de los cuatro grupos del grado octavo de la Institución Educativa San Luis. Cada grupo estaba conformado, en promedio, por 30 estudiantes entre los 13 y 16 años.

7.1 Los imaginarios sociales en los cuerpos

Con el propósito de conocer la relación existente entre los imaginarios sociales asociados al cuerpo, para explicar cómo esto da sentido a los roles de género, se realizaron dos actividades con la tripulación, las cuales fueron la cartografía corporal y la clase guiada de educación física.

En primer lugar, para seguir la subcategoría de análisis de los cuerpos masculinos, se realizaron ocho cartografías corporales (ver anexos) para poder identificar los imaginarios sociales asociados al cuerpo. En el desarrollo de esta actividad, se le entregaba a la tripulación un pliego de papel periódico con elementos como marcadores, crayolas y colores; recibiendo la instrucción de dibujar una silueta y plasmar en ella de manera escrita o gráfica aquello que consideraban representaba mejor a un hombre.

De esta manera, en cinco de las ocho cartografías nuestra tripulación dibujó un pene, asociando además esta parte del cuerpo con palabras como “morbosos”, “fuertes”, “sexualidad” o “brusquedad”; pero también palabras como “bondad”, “responsabilidad” o “higiene”. De igual modo, en esta parte de la silueta que dibujaron, emergieron ideas más elaboradas como “mantener la casa”, “sensibilidad sexual mayor”, “tratar de proteger a los demás” o “menos delicados”.

Esto da cuenta de la asociación que se hace de la imagen masculina con características biológicas concretas como tener pene, pero también con tener músculos, pues algunas cartografías fueron dibujadas con abdominales o bíceps marcados. De hecho, en una de las cartografías alguien escribió que “sus hormonas son diferentes”.

No obstante, no solamente la dimensión biológica diferencia a los hombres, pues en el mismo lugar donde se dibujaban estos atributos físicos, la tripulación asignó formas de comportarse específicas asociadas con el rol que como hombres se debe cumplir. En este sentido, el hombre no solamente se reconoce por su pene o sus hormonas, sino porque deben “mantener la casa” o “tratar de proteger a los demás”.

Con esto se tiene que la cartografía corporal permite desagregar el cuerpo parte por parte para entender las funciones físicas, sociales e incluso espirituales que se le atribuyen. Esta noción es congruente con la idea del cuerpo fragmentado que propone la farera Butler (2002), según la cual

el cuerpo es experimentado -e incluso percibido- de acuerdo con el entendimiento de este como unidad, por ende, puede ser depositario de atributos específicos con el que lo vamos dotando de significado.

Por tal razón, es comprensible que, en la cabeza de la cartografía corporal, donde se situarían las ideas o pensamientos de los hombres representados, la tripulación asignara palabras como “mujeres”, “machistas”, “mentir” o “perros”, pero también palabras como “inteligentes”, “seriedad”, “amor” o “comprensión”. Igualmente, en esta parte del cuerpo se registraron ideas más complejas como “tener pensamientos distintos”, “ser amables y responsables”, “menos tóxicos” o “forma de oler”.

Con todo esto se tiene que el cuerpo masculino es dotado de imaginarios sociales relacionados con lo que la tripulación ha aprendido a lo largo de toda su vida. Cuando plasman en la cartografía conceptos como “perros” o “machistas”, la idea subyacente es que el rol masculino tiene la connotación de la hombría ejercida por la cantidad de mujeres con las que se interactúa o la actitud que se asume frente a estas de “macho”. El imaginario social del rol masculino es, en este caso, el del hombre conquistador o mujeriego.

En algunas de las cartografías, los cuerpos representados eran ataviados de objetos como relojes, zapatos, gorras e incluso tatuajes. Con esta caracterización extendida más allá de lo lingüístico, las y los estudiantes dan cuenta de la relevancia del cuerpo en lo performativo en el género. De esta forma, el cuerpo refleja las asociaciones que hacen las y los estudiantes respecto a los roles de género, en la medida en que es también una superficie a la que se le da un sentido concreto. Como sugiere González (2014) “el cuerpo es un texto que nunca logra completarse. Es decir, que el cuerpo es un texto siempre incompleto, pero texto al fin y al cabo” (p. 136).

Ser hombre no solamente pasa por las diferencias biológicas, las ideas que se tienen o las características en el comportamiento, sino también por la indumentaria que se usa o los rasgos físicos, pues algunos eran dibujados con barba y ninguno fue dibujado con el pelo largo. De hecho, en una de las cartografías la tripulación que los hombres “tienen el pelo distinto”.

Los imaginarios sociales que se evidencian en este tipo de asociaciones que la tripulación hace del cuerpo masculino, obedecen a la imagen dominante de lo que debe representar un hombre e incluso de cómo debe lucir. Cuando se asegura que los hombres “tienen pelo distinto”, lo que se sugiere es que los atributos físicos de las mujeres y de los hombres no pueden ser iguales, por lo tanto, cada género tiene una performatividad particular.

Dicho esto, es importante referenciar también que a una de las cartografías corporales se le dibujaron pestañas largas, suscitando un comentario por parte de unos los estudiantes que dijo que con estas características el hombre representado “parece marica”; sugiriendo con esto que, cuando hay una ambigüedad en los atributos físicos, la caracterización se sale de la asociación binaria masculino-femenino.

Así mismo, resulta llamativo que en cinco de las ocho cartografías se relaciona a la masculinidad con la fuerza física y que, en cuatro de estas, se asocie con el trabajo o el rol de proveedores. Como se evidencia entonces, el cuerpo dota de significado al género, como sugiere Butler (2017).

Incluso, en una de las cartografías, una estudiante relaciona el ser hombre con “mantener la casa”, cuestión que refuerza lo expresado previamente en relación con los trabajos con los que se asocia tradicionalmente la feminidad y la masculinidad. Bajo esta perspectiva, pueden entenderse mejor las razones por las cuales la brecha de género en Colombia tiene dimensiones tan amplias en

materia económica y laboral. Esta forma de entender los cuerpos en los salones de clase es concordante con lo que argumenta Muñoz-Sánchez (2017), en cuanto:

la escuela se constituye en un espacio central en el proceso de socialización y de constitución de la masculinidad al ser una forma de habitar lo público, de poner otros discursos, de posibilitar otras experiencias más en relación con la autonomía y que, de una u otra forma, sacan a los varones de la esfera doméstica (p. 186).

De esto se deduce que la cartografía se constituye como una herramienta que dota de un significado vivo a las palabras con que se asocian las diferentes partes del cuerpo. Como apuntan Grisales et al. (2018), cada cuerpo asume características únicas que se integran a la forma en que se vive y que, de alguna manera, nos narran o nos descifran, permitiendo exponer las experiencias de cada uno, que nos diferencian de los demás.

7.2 Currículo oculto, cuerpos y educación física

En segundo lugar, y para dar cuenta de la subcategoría de análisis de los cuerpos femeninos y reforzar lo hallado en las cartografías en relación con los cuerpos masculinos, en la clase de educación física se realizaron diferentes actividades, debido a que, el género suele ser tenido en consideración diariamente en esta área académica. Por tal motivo, se sugirió que la tripulación participara de varios juegos en los que se les dio la instrucción de que cada uno hiciera los ejercicios pensando que eran del sexo opuesto y cómo creían que debían realizarse. Con esta actividad, se pretendía también entender cómo se configuraba el currículo oculto de la materia de educación física.

Fue así como desde el estiramiento se observó que se emulaban comportamientos que comúnmente los y las estudiantes asociarían con el otro sexo. Por ejemplo, algunos de los hombres

imitaban a una mujer maquillándose y arreglándose el cabello, mientras que algunas mujeres adoptaban posturas menos rígidas a las que estaban habituadas. Cuando se les preguntaba a las mujeres por este cambio de postura, algunas referían que se sentían más sueltas o libres, denotando así que la conducta femenina está condicionada a la inhibición aprendida a través de las enseñanzas ocultas de una materia como esta.

Con este cambio en el comportamiento, se evidencia que el cuerpo tiene una connotación performativa, como sugiere Butler (2017). Las mujeres deben maquillarse y arreglarse el cabello, es decir, verse bonitas, pero también deben ser recatadas y cuidar sus maneras, aun cuando estén haciendo ejercicio.

Dicho esto, puede sugerirse entonces que la representación de un género obedece a conductas estereotipadas con las que se refuerzan los imaginarios sociales de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer, sin importar el propósito de la actividad que se esté haciendo, la cual, en este caso, era deportiva.

Sobre esto último es pertinente validar lo expuesto por Pérez-Larré (2017), quien argumenta que en las clases de educación física “los niños y niñas no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de patrones sociales que usan para la cimentación de sus identidades” (p. 5).

Ahora bien, después del estiramiento se hizo una actividad de movimiento intencionado, debido a que en este tipo de ejercicios se puede corroborar la indisoluble relación que hay entre movimiento y consciencia que sugiere Ponty (1994). Por tal razón, la tripulación recibía la instrucción de caminar de acuerdo con la misma indicación dada de hacer los ejercicios imaginando que eran del sexo opuesto.

Así, la primera indicación era que caminaran como si estuvieran usando tacones y se observó, nuevamente, una estereotipación de los comportamientos. Las mujeres que simulaban ser hombres hacían ademanes de caerse o doblarse el pie en una postura más inestable, mientras que los hombres fingían tener equilibrio. Con esto reforzaban el imaginario social según el cual un calzado como este es exclusivo de las mujeres y, por tanto, los hombres no deberían saber caminar con ellos puestos, pero las mujeres sí.

No obstante, una de las participantes argumentó que caminaba como siempre lo hacía, pues no veía diferencias entre hombres o mujeres al realizar estos ejercicios. Con esto se tiene que, si bien el cuerpo da cuenta de lo performativo en el género, la comprensión de los roles de género y los imaginarios sociales asociados a estos, en diferentes actividades o escenarios, parte también de una interpretación subjetiva de la realidad social. Lo que para algunos de los y las estudiantes puede ser explicativo de lo femenino, para otros puede ser indistinguible de lo que hacen cotidianamente.

En esta actividad la tripulación también recibió la indicación de caminar como si regresaran borrachos a sus casas. Con esta premisa se presencié una escena muy peculiar en la cual, mientras un par de tripulantes en el papel de mujer caminaban contoneándose, una tripulante en el papel de hombre pasó a su lado y golpeó sus glúteos exclamando “mamacitas”.

Con esto se puede asegurar que el cuerpo femenino se percibe de una manera más sexualizada que el masculino. Primero, por la caracterización que se hace de las mujeres en la que se da primacía a sus atributos físicos: contonearse para resaltar su condición de mujer; segundo, por la licencia que se permite la mujer en el papel de hombre de tocar esos atributos físicos, además de la palabra con la que denota esta sexualización.

Esto puede comprenderse mejor al considerar lo que plantea Butler (2017), en relación con que el género no solamente se entiende por los atributos biológicos del cuerpo, sino también por el sentido que se le da al comportamiento con el que se expresa o se manifiesta esa construcción cultural de la que se desprende el género.

Llegados a este punto, es importante reseñar que, para finalizar, se realizó un partido de microfútbol en el que, todavía en la caracterización pedida al inicio, la tripulación jugó un partido en equipos que estaban organizados de manera mixta. Se seleccionó este deporte porque, al conversar con los docentes de la institución educativa, salió a relucir su prevalencia en el plan académico y, además, como sugiere Trussi (2020), en este deporte los imaginarios sociales emergen de modo tal que se espera que los hombres lo jueguen bien:

y los que no, son excluidos o relegados al arco (excluidos parcialmente en el juego, en cierto sentido). Por otro lado, se los apoda de manera denigrante y se los compara con las mujeres “pateas como niña”. Esto conlleva a considerar a la mujer como inferior al varón en cuanto a motricidad (Educación Física, cultura y representaciones sociales, párrafo 6).

En vista de lo anterior, se comprende mejor que al desarrollar esta actividad aparecieran comentarios como el hecho por una de las tripulantes, que refirió al jugar microfútbol imaginando que era un hombre: “Me siento más libre. Jugué más suelta y me gustó mucho”. Nuevamente, el posicionarse en las actividades deportivas desde la perspectiva del sexo opuesto, permite dar cuenta del grado de libertad con el que se desarrollan las actividades.

Sin embargo, comentarios con connotaciones como el anteriormente expuesto no fueron los únicos que surgieron. Otra estudiante comentó que cuando una mujer juega muy bien un deporte como este, es tildada de “machorra”. Con este comentario podemos corroborar entonces que el

fenómeno *deportivizador* expuesto por Durán (1999), es prevalente en el desarrollo de las actividades de la materia de educación física en el grado octavo de la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal.

Mientras que el cuerpo masculino no tiene ninguna inhibición para practicar deporte, el cuerpo femenino es reprimido por los límites que son permitidos a las mujeres en la conducta deportiva, de acuerdo con los imaginarios sociales para estas prácticas. Por todo ello, es válido resaltar aquí que la teoría de la performatividad de Butler (2017) es consistente con los fenómenos experimentados durante la clase de educación física, puesto que, al asumir un *performance* diferente, las mujeres juegan también de manera distinta, aun cuando su cuerpo sigue siendo el mismo y lo único que cambió fue la representación que debían hacer de este.

Por lo tanto, los imaginarios sociales tienen implicaciones en la corporalidad de los y las estudiantes, toda vez que el comportamiento que asumen en relación con su cuerpo está determinado por lo que se espera que deben hacer en un contexto determinado, sin distinción de sus preferencias o su comodidad. Roles de género y cuerpo son asumidos de otra manera en función de la representación y caracterización que se pide a las y los estudiantes que se haga. Con ello se acentúa la concepción según la cual:

La Educación Física es una mera herramienta para inculcar al alumnado qué comportamientos deben incluir en su vida cotidiana y cuáles no; y usa su cuerpo para el adoctrinamiento del alumnado. Los cuerpos son espacios donde se representa el discurso de poder y dominación de forma corpórea; en otras palabras, los cuerpos son lugares de enunciación y de inscripción cultural, el terreno de la carne donde se inscribe construye y reconstruye el significado. (Pérez-Larré, 2017, p. 5)

En síntesis, con todo lo anteriormente expuesto, es importante considerar que estos fenómenos no suceden aisladamente. Por eso, el enfoque biográfico-narrativo nos ayuda a precisar, a través de las palabras de las y los estudiantes, la relación que estos establecen entre el cuerpo, los imaginarios sociales y los roles de género. Con lo descrito hasta el momento, se comprenden los aspectos con los que la tripulación cifra lo que quiere decir ser hombre y lo que quiere decir ser mujer en función de lo corporal y en función de las implicaciones que tiene las asignaturas en su día a día.

7.3 Los roles de género a través de los cuentos

En adición a lo anteriormente dicho, después de esta revisión de la categoría de análisis cuerpo, es importante decir que nuestra ruta prosiguió para no extraviarnos de lo fijado por la farera Butler (2017), siguiendo la categoría de análisis del punto cardinal roles de género. Con la tripulación se desarrolló por equipos la actividad de la reelaboración de cuentos clásicos. Esta actividad se consideró pertinente por parte de la capitana, en tanto, como sugiere Ortiz (2015):

Los cuentos tradicionales o clásicos, mediante sus discursos, transmiten toda una serie de valores, creencias y mitos sexistas que definen roles masculinos y femeninos que reproducen una relación desigual o asimétrica entre mujeres y hombres y que se perpetúan en los/as niños/as a los que se les cuentan. (p. 30)

En virtud de ello, se puede evidenciar que la reelaboración de los cuentos clásicos realizada por las y los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Luis toma distancia de los imaginarios sociales relacionados con los roles de género. A continuación, se hace una transcripción textual de los cambios que hizo la tripulación a los cuentos tradicionales.

De esta manera, en el cuento de Cenicienta, se puede entender mejor la subcategoría de análisis del rol masculino, pues los estudiantes proponen que esta princesa conoce a un príncipe gay,

ejemplificando cómo puede variar el imaginario social de lo masculino, al anteponer una representación diferente que tiene un sustento en el sexo, pero no en la connotación de ser hombre. Esto quiere decir que biológicamente un príncipe gay es un hombre, pero su rol no obedece al imaginario social de lo masculino. Por este razonamiento, los estudiantes establecen en este cuento que:

La princesa maltratada por su madrastra y hermanas se fue con su horrible gata a buscar al príncipe en un bar gay. (Anexo 2)

Por otra parte, en el cuento de Rapunzel, lo elaborado por la tripulación permite entender mejor la subcategoría de análisis del rol femenino, puesto que, de manera similar a lo ocurrido en el cuento anterior, aunque biológicamente esta princesa sea mujer, la connotación que se le da a su rol de género no es concordante con el imaginario social de lo femenino.

De este modo, como sugiere Butler (2017), el cuerpo femenino que se asocia con la sexualidad lesbiana deja de estar relacionado con el imaginario social de ser mujer, por lo que su rol pasa a estar mediado no por la elección sexual que hace, sino por la ruptura con la heteronormatividad. La mujer lesbiana se convierte en otro tipo de mujer. Incluso, en la reelaboración del cuento, la tripulación deja claro que esta princesa es “otra” por el hecho de volverse lesbiana:

Rapunzel ya era otra [...] tenía el pelo teñido de morado y negro, porque se volvió lesbiana y se consiguió de novia a Elsa. (Anexo 3)

Además, se hace evidente cómo para la tripulación el color del pelo está estrictamente relacionado con la subversión frente a los roles de género, al asignarles colores que normalmente no llevaría una princesa de cuento en su cabello y relacionarlo con el hecho de que ella es “otra”

da cuenta de que, como dice Butler (2017), el género es un acto performativo, una representación de lo que se es a través de la corporalidad.

A su vez, en el cuento de Blancanieves, se entiende de forma precisa el cambio que puede tener el rol femenino en función de las elecciones que hacen las mujeres. Alejándose del imaginario social del matrimonio monógamo, esta princesa opta por casarse con los siete enanitos, denotando así una transformación del final feliz:

Los enanitos le piden matrimonio a Blanca Nieves. Ella les dijo que sí y ellos, junto al príncipe vivieron juntos y felices en el palacio. (Anexo 4)

Esta reelaboración de la trama de los cuentos permite observar que los estudiantes consideran que los personajes pertenecientes a uno u otro género tienen unos roles que cumplir. De acuerdo con esto, los personajes están condicionados a desempeñar un papel o a experimentar unos sucesos determinados.

Dicho de otro modo, esta actividad confirma que los estudiantes ya tienen unos imaginarios sobre los roles de género que tradicionalmente se han establecido culturalmente y reproducido en la literatura, por eso, si bien se cambia el papel de los personajes en relación con su orientación sexual rompiendo así con la heteronormatividad hegemónica -siendo el príncipe de Cenicienta gay, Rapunzel lesbiana y Blancanieves polígama- en realidad las historias mantienen un patrón en el cual el desenlace está mediado por el matrimonio perpetuando la estructura tradicional de los cuentos donde al final hay un casamiento, lo que podría entenderse como que, pese a que un hombre sea gay o una mujer lesbiana, hay roles sociales tradicionales culturalmente que deben cumplir.

Además, para la tripulación la orientación sexual está ligada al género asumiendo que, si un hombre es gay, una mujer lesbiana o polígama se estarán distanciando con lo tradicionalmente se

ha establecido que sea una mujer o un hombre, sin embargo, se dejan de lado cuestiones como los roles sociales hegemónicamente impuestos, por ejemplo, el casarse.

Con esto claro, cobra una especial relevancia el concepto de imaginarios sociales con el que se hace evidente que las asociaciones que hacen los estudiantes respecto a los roles de género se fundamentan en las concepciones preestablecidas que tienen y que han sido puestas a su alcance en los diferentes espacios en los que se desenvuelven, siendo la escuela uno de los reforzadores de estos imaginarios sociales.

Sin embargo, no solamente en el desenlace de las historias se encuentra una transformación en los roles de género tradicionalmente asociados a lo masculino y lo femenino. Hay ocasiones en las que las palabras son más explícitas para caracterizar a los personajes en relación con un rol.

De acuerdo con la transcripción literal de uno de los cambios propuestos por los estudiantes en Cenicienta, se tiene, para ejemplificar lo anteriormente dicho, que el príncipe es descrito como un idiota, alejándolo de la perspectiva según la cual los hombres deben ser “inteligentes”, como se sugería en la cartografía corporal (ver anexos). Esto permite comprender que el rol que asume Cenicienta sea necesario para el desenlace de la historia, justificando que decida gobernar sola:

Y luego el rey salió y se dio cuenta que la Cenicienta era su hija, y también se dieron cuenta que el príncipe solo era un idiota, ella lo perdona, pero decide gobernar sola. (Anexo 5)

Con los cambios en la trama de estos cuentos tan bien conocidos, se demuestra entonces lo que propone Sartelli (2018), quien distingue que si bien para Beauvoir (1949) el cuerpo es cultural y además es una elección, para Butler (2017) no solo el género, sino que también el sexo tiene una connotación cultural. Por tal razón, las acciones que realizan las personas -o los personajes, en este

caso- dan sustento a la teoría de la performatividad que ha guiado nuestra navegación. Por ende, lo preponderante de estas variaciones en los relatos radica:

en que esta novedosa literatura infantil demuestra que el sexo no condiciona el género, no limita las elecciones ni los roles que pueden ejercerse en la construcción de la vida, y muestran otra mirada acerca de lo que es ser mujer o varón. Nos invita a reflexionar sobre la construcción de nuevos significados sobre el cuerpo, incluyendo aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente omitidas, sometidas y excluidas. (Sartelli, 2018, p. 215).

En resumen, se puede apuntar que las consideraciones expresadas anteriormente respecto a las propuestas de las fareras y los fareros que guían nuestra travesía son concordantes con los fenómenos que se vivencian en las aulas de clase, los cuales permiten comprender las asociaciones que hacen los y las estudiantes de los imaginarios sociales con los roles de género.

En este orden de ideas, lo desarrollado después con un cuento con temática de género llamado *La princesa vestida con una bolsa de papel*, permitió contrastar si es posible modificar esos patrones con los que se construyen las historias de los cuentos. De este modo, a través de la observación participante, se registran las impresiones de la tripulación al desarrollar la actividad, debido a que, como sugiere Cortés-Ramírez (2011), gracias a esta metodología se puede explorar la manera en que los participantes de una actividad expresan las ideas que tienen sobre conceptos concretos, como en este caso los roles de género.

Al leer el cuento *La princesa vestida con una bolsa de papel*, inicialmente la tripulación indica que la historia tiene características diferentes a los otros cuentos tratados previamente, y a otros conocidos por ellos. Especialmente se refieren a la forma en que está contada la historia. Esta diferenciación se puede comprender mejor gracias al siguiente cuadro:

Tabla 1*Variación de la estructura narrativa de los cuentos*

Tipo de narración	Rol de la princesa	Rol del príncipe	Final
Cuento tradicional	Espera ser rescatada	Es el que rescata a la princesa	Se casan y son felices para siempre
La princesa vestida con una bolsa de papel	Va a rescatar al príncipe	Espera ser rescatado	La princesa le dice al príncipe que es un inútil y no se casan

Nota: Elaboración propia.

Cuando se advierte que los personajes interactúan de manera diferente entre sí y son ataviados con elementos no muy ajustados a los imaginarios sociales de la vestimenta de una princesa de un cuento, los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Luis, del municipio de Yarumal, hacen comentarios como que la princesa de este cuento “es fea”, “no es femenina” o “no es una princesa”.

Esto es concordante con lo registrado por Rodríguez-Muñoz & Ruiz-Domínguez (2020), quienes sugieren que, al comenzar a leer un libro álbum de estas características, los estudiantes:

Formulan hipótesis y anticipaciones respecto a los acontecimientos que se van a narrar y, para ello, buscan las peculiaridades textuales que les permitan generar dichas hipótesis. Estas peculiaridades son las alusiones que tienen todos los textos a las normas de género (p. 85).

Con lo dicho por los estudiantes, se puede entender que los imaginarios sociales se manifiestan a través de conceptos o frases con los que se tipifican los roles de género masculino y femenino. Se evidencia que los estudiantes dan solidez a sus apreciaciones en tanto identifican que el cuento tiene un contenido diferente al que comúnmente encuentran en narraciones con personajes como estos.

En relación con la subcategoría de análisis de los roles femeninos, la tripulación reconoce que hay comportamientos y actitudes propias de ese sexo. Por ende, la vestimenta que deben usar las princesas, la belleza y el cuidado de sus modales, deben ajustarse a un canon de comportamiento. De lo que se trata es de establecer un símil entre lo que es propio de las mujeres y el rol que deben desempeñar.

Para entender mejor esto, es preciso referenciar lo que dice un estudiante al caracterizar a la princesa del cuento, asegurando que esta se viste “distinto a lo que les gusta a las niñas”, con esto se refuerza una noción según la cual, para ser verdaderamente una mujer, es preciso vestirse como una de acuerdo con lo establecido culturalmente.

No obstante, es llamativo que una de las participantes proponga que la actitud del príncipe al ver vestida a la princesa con una bolsa de papel no es la adecuada pues: “Un hombre no debe fijarse en la ropa”. Tal comentario es reforzado por uno de los estudiantes que dice que “lo importante son los sentimientos de la persona”. Esto demuestra que, tanto para los hombres como para las mujeres del grado octavo de la Institución Educativa San Luis, hay actitudes y comportamientos basados en los roles de género que establecen lo que está bien o está mal en el trato con los demás.

Por otro lado, en lo relacionado con la subcategoría de análisis del rol de género masculino, se puede decir que los estudiantes denotan unas características que se asocian a lo masculino, especialmente en lo que tiene que ver con las destrezas físicas o actitudes como la valentía.

Al respecto, una de las estudiantes comentó que “la princesa rescató al príncipe porque no tuvo miedo”. Este comentario es importante porque establece un punto de quiebre en el análisis de los imaginarios sociales, pues pone de manifiesto la idea de que hay características deseables tanto para los hombres como para las mujeres, como puede ser la actitud intrépida al tomar decisiones, algo que no está estrictamente mediado por el hecho de ser hombre o ser mujer.

Cuando se finaliza la lectura, la tripulación comienza a hacer comentarios sobre la función que desempeñan los personajes. Respecto al príncipe comentan que es un “cobarde” o que los “hombres no sirven para nada”. Incluso hacen comentarios sobre el dragón llegando a decir que “es gay porque secuestra a un príncipe y no a una princesa”.

Esta caracterización entra en conflicto con conceptos plasmados en la primera actividad desarrollada con la tripulación, pues en la cartografía corporal, al pensar en lo que define la masculinidad, aparecieron calificativos como “valientes” o “fuertes”, asociando además ideas como que los hombres deben de “tratar de proteger a los demás”.

Con ello se tiene que el libro álbum cumple su cometido, pues en este, la figura del “príncipe-héroe que rescata a jóvenes doncellas está ausente” (Rodríguez-Muñoz & Ruiz-Domínguez, 2020, p. 87). Por ese motivo, la historia resulta inquietante para la tripulación, pues no pueden enmarcar a este príncipe en esos conceptos que habían registrado en la actividad de la cartografía corporal. De esta forma, en este cuento se cambia el prototipo narrativo de los papeles de la princesa y el príncipe:

Desde un punto de vista simbólico, la literatura tradicional infantil ha asignado a la figura del príncipe el arquetipo de valores superiores: el príncipe es el arquetipo héroe que debiera enfrentarse y vencer a su antagonista, que es el dragón. No obstante, en este libro álbum se produce una alteración de los arquetipos porque es la princesa la que actúa como heroína y consigue engañar y vencer con sus artimañas al dragón. Una vez rescatado, el príncipe no reconoce el valor de la joven, sino que cuestiona su aspecto [...] En esta escena, con la intervención fuera de tono del príncipe, se parodia la pervivencia de un sistema de valores anticuados y ridículos. (Rodríguez-Muñoz & Ruiz-Domínguez, 2020, p. 89)

En términos generales, se puede argumentar que los y las estudiantes reconocen que hay un conjunto de imaginarios sociales que son trastocados por los personajes. Principalmente, señalan que la actitud de la princesa de tomar la decisión de no casarse con el príncipe es permitida por el hecho de que este no reconoce el valor de aquella, estableciendo así un cambio en el patrón visto en los cuentos anteriores donde el matrimonio era el único final posible.

Al respecto, uno de los estudiantes dijo que “cualquiera deja a un desagradecido”, mientras que una de las tripulantes dijo que estaba de acuerdo con la princesa “yo hubiera hecho lo mismo si me pasara eso...viendo que ella lo quería, él no le dio las gracias”. Con estos comentarios se tiene entonces que el cuento despierta también inquietudes relacionadas con la moralidad en la actuación de los personajes. Nuevamente, es pertinente decir que hay características deseables para ambos sexos, siendo una en este caso la gratitud.

Así mismo, la tripulación advierte una diferencia importante con los cuentos tradicionales, resaltando, por ejemplo, que la princesa decide quedarse sola, alejándose de la imagen estereotipada del matrimonio feliz con un príncipe. Al respecto, hacen comentarios como que la princesa es “independiente”; en este punto, alguna de las tripulantes llega a afirmar que “uno no

necesita a un príncipe”. Esto es consonante con otras bitácoras en las que se ha dicho que luego de leer este libro álbum:

La mayor parte de las estudiantes atribuyeron características como inteligencia, valentía, rebeldía, respeto por sí misma, carácter y fortaleza al personaje femenino de la historia. Al caracterizar al personaje de tal forma, las estudiantes llevaron a cabo un proceso cognitivo de percepción positiva, puesto que el sentido y la idea principal del cuento fue interpretado de manera correcta (Triana, 2019, p. 80).

Sin embargo, tanto lo sucedido con mi tripulación como lo referenciado por otros marineros como Rodríguez-Muñoz y Ruiz-Domínguez (2020), difiere en gran medida con bitácoras previas donde se utilizó este libro álbum como herramienta. Así, por ejemplo, para Davies (1994), citado por Martínez (2016), con este ejercicio, muchas de las niñas rechazan a la princesa por su suciedad, queriendo un final feliz para el relato. Posiblemente, estas diferencias en las conclusiones tal vez obedezcan a la edad de los participantes o a la época en que se realizaron las investigaciones.

No obstante, desde otra perspectiva, resulta llamativo que temáticas diferentes a la abordada explícitamente por el libro álbum emerjan en las discusiones. Por ejemplo, algunos de los estudiantes asociaron la historia de *La princesa vestida con una bolsa de papel* con temas como el aborto o el maltrato físico. Las aproximaciones a estas otras temáticas permiten remarcar la transformación del rol de género de los personajes de este cuento:

Las princesas ya no tienen que ser jóvenes apacibles y sumisas que viven esperando a que llegue su príncipe azul, y los príncipes no tienen la obligación de ser valientes, triunfadores, luchadores y caballerosos. (Rodríguez-Muñoz & Ruiz-Domínguez, 2020, p. 90).

En suma, es válido decir en este punto que los imaginarios sociales respecto a los roles de género que tienen los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Luis, son transformados en la medida en que, al exponerse a un cambio en las tramas de cuentos clásicos o a una historia como *La princesa vestida con una bolsa de papel*, los conceptos con los que normalmente representan los roles de género son reconfigurados.

Finalmente, llegados a este punto, en el que hemos entendido las implicaciones de los imaginarios sociales en el cuerpo y en los roles de género, como resultado del arribo de la tripulación al lugar donde se encontraba este cofre del tesoro, manifestado en los hallazgos de las actividades realizadas, en las cuales nos acompañaron los fareros y las fareras que nos ayudaron a trazar nuestra rosa de los vientos y a fijar nuestros puntos cardinales, se puede decir con seguridad que el cofre estaba repleto de objetos preciosos que se describirán a continuación.

8. Las joyas y piedras preciosas

El tesoro es nuestro, desde una de las aspilleras del barco vemos lo que tenemos, damos cuenta de lo logrado e inventariamos las joyas y las piedras preciosas obtenidas durante el viaje; avistando la orilla que se aleja mientras el barco se desliza en la profundidad de la mar. Las velas han sido desplegadas con la convicción de la capitana puesta en el timón, las recomendaciones del contramaestre, las bitácoras de otros marineros, la luz insuflada de conocimiento de los fareros y las fareras, pero, especialmente, con la energía de la tripulación que nos permite resaltar las siguientes consideraciones.

En primer lugar, los hallazgos permiten concluir que, en el grado octavo de la Institución Educativa San Luis, los imaginarios sociales se corresponden con unas concepciones precisas del cuerpo y los roles de género, con las cuales se caracteriza particularmente a un hombre. Sus imaginarios sociales están, en gran medida, determinados por la manera en que interactúan en las

clases con los y las docentes, con sus compañeros y compañeras, pero también con el discurso y las dinámicas propias de la escuela.

En segundo lugar, las actividades pedagógicas realizadas permiten dar cuenta de la teoría de la performatividad de Butler (2017), toda vez que los imaginarios sociales de los y las estudiantes emergieron en la asociación que se hace con los roles de género en las cartografías, pero también en los cuentos.

Sobre la relaboración de los cuentos, es importante recordar que este trabajo de grado se presenta para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Al pedirles a los estudiantes que se cambien los imaginarios sociales de los roles de género a través de un discurso novedoso como el que presentan los cuentos con la temática propuesta, las palabras y actitudes que permiten situar a un personaje en un rol concreto, se transforman. En ese sentido, a través de la literatura y el lenguaje, se pueden abordar las temáticas de género que están en permanente transformación en Colombia, como aseguran Castañeda y Lozano (2017).

Esto, por supuesto, también tiene implicaciones en la vida de los estudiantes, pues los seres humanos somos, esencialmente, seres lingüísticos. Por esta realidad se entiende mejor que, por ejemplo, uno de los estudiantes afirmara que después de realizar estas actividades empezase a tratar a su mejor amigo de un modo más afable.

Así mismo, los imaginarios sociales asociados a los roles de género pueden ser deconstruidos con la utilización de estas técnicas. Al corroborar que algunos estudiantes empiezan a asociar a personajes como el príncipe, la princesa o el dragón con roles diferentes a los de los estereotipos, se amplía su percepción en lo relacionado con la orientación sexual.

Si después de leer un cuento, los y las estudiantes comienzan a pensar en un dragón gay, una princesa valiente o un príncipe cobarde, se puede concluir que estrategias pedagógicas como esta constituyen un cambio de paradigma discursivo en la escuela. Esto sirve para reflexionar respecto al papel de las y los docentes en las escuelas, particularmente en lo relacionado con la enseñanza del idioma y la aproximación a expresiones artísticas como las literarias, toda vez que son herramientas pertinentes en la formación que reciben los estudiantes desde la perspectiva de género.

En tercer lugar, las actividades desarrolladas en la clase de educación física permiten concluir que el currículo oculto de las materias que son impartidas a los estudiantes configura los roles de género, evidenciando que algunas prácticas deportivas son formuladas para comodidad de un solo sexo.

Esto pone de manifiesto un reto importante para las clases de educación física, en las cuales, con el ánimo de que el deporte mejore la convivencia e interacción de las y los estudiantes, se debe brindar la posibilidad de que tanto hombres como mujeres puedan expresarse abiertamente. De lo que se trata, por tanto, es de no perpetuar los imaginarios sociales que definen que un deporte es exclusivo de un género, pues basta observar cómo desde el calentamiento, ya las mujeres se perciben a sí mismas en desventaja.

Esto también implica un desafío para la escuela, en la medida en que debe configurar la enseñanza desde la perspectiva de género partiendo de una transversalización de los saberes, donde el lenguaje se corresponda con el cuerpo. Una pregunta que podría quedar abierta al respecto es cómo se podría correlacionar las clases de lengua castellana con intervenciones en las clases de educación física a fin de disminuir brechas como las descritas en este trabajo de grado.

Asimismo, se puede concluir que la escuela no es un espacio neutral. Por tal razón, es pertinente recomendar que investigaciones de este tipo, que no estén limitadas por asuntos como el tiempo, la extensión o una pandemia, sean desarrolladas en el futuro para poder comprender mejor el impacto de las enseñanzas de la escuela en el futuro académico o profesional de los estudiantes. Otra pregunta que queda abierta es cómo, a través del quehacer docente, los imaginarios sociales respecto a los roles de género pueden ser modificados, a fin de que un cambio de discurso sea sostenido en el tiempo.

Como recomendación para próximas investigaciones, es necesario proponer que un aspecto que puede ser abordado, y que en este trabajo de grado por cuestión de tiempo no se hizo, es el de la pregunta por los imaginarios sociales relacionados con los roles de género femeninos a través de la herramienta de la cartografía corporal.

De igual manera, se sugiere que las categorías de análisis definidas para investigaciones de temáticas como las aquí abordadas, sean tratadas con el apoyo de programas diseñados para la investigación de datos cualitativos, como puede ser Atlas.ti, el cual, si bien es muy utilizado en la investigación en ciencias sociales, en este trabajo de grado no se evidenció en las investigaciones en pedagogía y literatura.

Al navegar sobre esta temática se pretendió declarar que la escuela no sea concebida como un ancla en la deconstrucción de los imaginarios sociales asociados a los roles de género, a fin de que el viaje llamado vida, sea afrontado por los y las estudiantes sin prejuicios o consideraciones sesgadas de su identidad y su género. Se trata, en último término, de que las infinitas posibilidades de desarrollo que se presentan en la escuela sean iguales para hombres y mujeres.

Por último, considero pertinente resaltar que en el municipio de Yarumal aún no se han abordado lo suficiente prácticas educativas con perspectiva de género a nivel municipal y en las instituciones educativas. Un primer paso para cuestionar prácticas que conservan y reproducen discursos hegemónicos frente a los roles de género es preguntarse por el rol que tienen maestros y maestras en la reproducción de dichos discursos y prácticas.

En ese sentido, como sugerencia invito a maestras y maestros a preguntarse por su papel político en la construcción y deconstrucción de los roles de género en las instituciones educativas, en pos de mejorar prácticas educativas que posibiliten espacios de donde sea posible el libre desarrollo de las y los estudiantes, donde la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres sea una realidad.

En ese orden de ideas, es conveniente en próximas investigaciones indagar por los imaginarios sociales acerca de los roles de género en los maestros y las maestras, debido a que, como se establece en este trabajo de grado, estos y estas juegan un papel de gran relevancia en la reproducción de discursos hegemónicos frente a los roles de género.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Seoane, M. (2019). Género y religión. A la búsqueda de un modelo de análisis. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (82),124-137.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495962852009>
- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Nueva visión.
- Basulto-Gallegos, O.; Segovia-Lacoste, P. & Zambrano-Uribe, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (41),79-102.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297165396004>
- Bustamante, N. & Montoya, P. (2020). Estereotipos de género en estudiantes de la Institución Educativa El Triunfo Santa Teresa. [Tesis de maestría] Universidad de Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14990/4/MontoyaPiedad_BustamanteNatalia_2020_G%C3%A9neroEstereotiposEscuela.pdf
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Paidós.
- Butler, J. (2017). El género en disputa. Paidós.
- Camargo Uribe, A. & Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13 (24), 329-346.
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>

Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿ Dos caras de la misma moneda?. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVII (2), 148-166.

<https://www.redalyc.org/pdf/946/94627214.pdf>

Castaño, L. & Lozano, M. (2017). Roles de género en la escuela bogotana: un escenario en constante transformación. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2532/TE->

[21039.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2532/TE-21039.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta moebio*, 43. 1-13. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf>

Cortés-Ramírez, D. (2011). Identidad y roles de género en estudiantes de un colegio público de Villavicencio (Meta, Colombia). *Revista Pensando Psicología*, 7 (13), 91-103.

<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/394/395>

Cortés-Murillo, J.; Perea-Baena, I. & Sarmiento-Rojas, J. (2019). Parkour y movimiento humano. Sentidos y significados de su práctica en Bogotá. *Convergencia*, (79).

<http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v26n79/2448-5799-conver-26-79-006.pdf>

DANE (2020). MUJERES Y HOMBRES: BRECHAS DE GÉNERO EN COLOMBIA.

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/mujeres-y-hombre->

[brechas-de-genero-colombia-informe.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/mujeres-y-hombre-brechas-de-genero-colombia-informe.pdf)

Davila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Ultima década*. (21),

83-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255235>

- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista Educación & pensamiento*, 85–95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040396>
- Fiss, O. (1993). ¿Qué es el feminismo? *Doxa*, (14), 319-336. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=128574>
- From, E. (1982). El miedo a la libertad. <https://ciudadanoaustral.org/biblioteca/04.-Erich-Fromm-El-miedo-a-la-libertad.pdf>
- Galeano, M. (2014) Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. *La carreta*.
- Giraldo-Gil, E. (2013) Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 211-223. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a13.pdf>
- González, A. (2014). Cuerpo y performatividad: una revisión crítica desde la perspectiva del psicoanálisis. *Revista Internacional de Filosofía*, (63), 131-146. <http://revistas.um.es/daimon/article/view/199891>
- Grisales, T., Mejía, O., Restrepo, M. & Tobón, S. (2018). Representaciones sociales sobre identidades de género y orientación sexual homosexual que se configuran para el reconocimiento del otro en jóvenes adolescentes de las instituciones educativas Francisco José de Caldas, Mariscal Robledo y Las Coles del municipio de Pácora - Caldas, pertenecientes al programa ondas. [Tesis de maestría] Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/5635/Tobon_Sandra_Milena_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-
- Martín, A. L. & Ramacciotti, K. I. (2016). Profesiones sociosanitarias: Género e Historia. *Avances del Cesor*, V. XIII, (15), pp. 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5768457>
- Merma, G., Gavilán, D., Molina, D. & Urrea, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes en el ámbito escolar. *Bordón*, 73 (2), 113-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8015452>
- Huchim Aguilar, D. & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3),1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447298780>
- Martínez, M.L. (2016). Juego sociodramático y estereotipos de género: Un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad. En J. Castejón (Coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 790-803). Ediciones ACIPE. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63757/1/Psicologia-y-educacion_91.pdf
- Monterrosa, H. (2021, marzo 8). Brechas salariales entre hombres y mujeres en las economías de la Oede. *La República*. <https://www.larepublica.co/globoeconomia/siguen-las-brechas-salariales-entre-hombres-y-mujeres-en-los-paises-miembros-de-la-ocde-3135745>
- Munsch, R. y Martchenko, M. (2017): La princesa vestida con una bolsa de papel. Toronto: Annick Press. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/la_princesa_vestida_con_una_bolsa_de_papel.pdf
- Muñoz-Sánchez, H. (2017) *Hacerse hombres: la construcción de masculinidades desde las subjetividades*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Ortiz, I. (2015). La transmisión de los roles de género en los cuentos infantiles. [Tesis de maestría] Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/15419>
- Pérez-Abril, M. & Rincón-Bonilla, G. (2009), Actividad, secuencia didáctica por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. CERLALC
- Pérez-Enseñat, A. & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818-823. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/74195/138727.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez-Larré, C. (2017). *Educación física y estereotipos de género: Una aproximación teórica a las relaciones de poder y los cuerpos anómicos*. [Trabajo de pregrado Universidad de León.] https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/7952/P%C3%89REZ_LARR%C3%89_CLARA_JULIO_2017.pdf?sequence=1
- Piedrahíta-Echandía, C. & Acuña-Beltrán, L.F. (coord.) (2008). Investigando la equidad de género en la escuela. Editorial magisterio.
- Pino-Rodríguez A. (2017). *El tratamiento de la igualdad de género en los centros educativos de educación infantil y primaria de Ceuta*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada] <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48204/2678502x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ponty, M. (1994). Fenomenología de la percepción. Editorial planeta.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Revista Imagonautas*, 2 (2), pp. 77-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781735>

-
- Rodríguez Menéndez, M. del C., & Peña Calvo, J. V. (2009). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 17. <https://doi.org/10.14201/3105>
- Rodríguez-Muñoz, F. & Ruiz-Domínguez, M. (2020). La subversión de los estereotipos de princesa en tres álbumes posmodernos. En J. Moya & C. Cañamares (Coords.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. (pp. 77-110). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/26644/03%20LIBROS-ALBUM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, M. (2022). Decolonialidad, cartografía corporal y subjetividades en jóvenes de Bogotá. *Germina*, 4(4), 16–21. <https://doi.org/10.52948/germina.v4i4.502>
- Santos, M. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42), 14-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344685>
- Sartelli, S. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 199-218. <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/5255/4281>
- Triana, A. (2019). La formación del concepto de Mujer a través de la estrategia de lectura compartida de textos narrativos en inglés. [Tesis de pregrado] Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15777/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1>

Trussi, L. (2020). Estereotipos y representaciones sociales en las clases de Educación Física: una perspectiva de género. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25, (263).

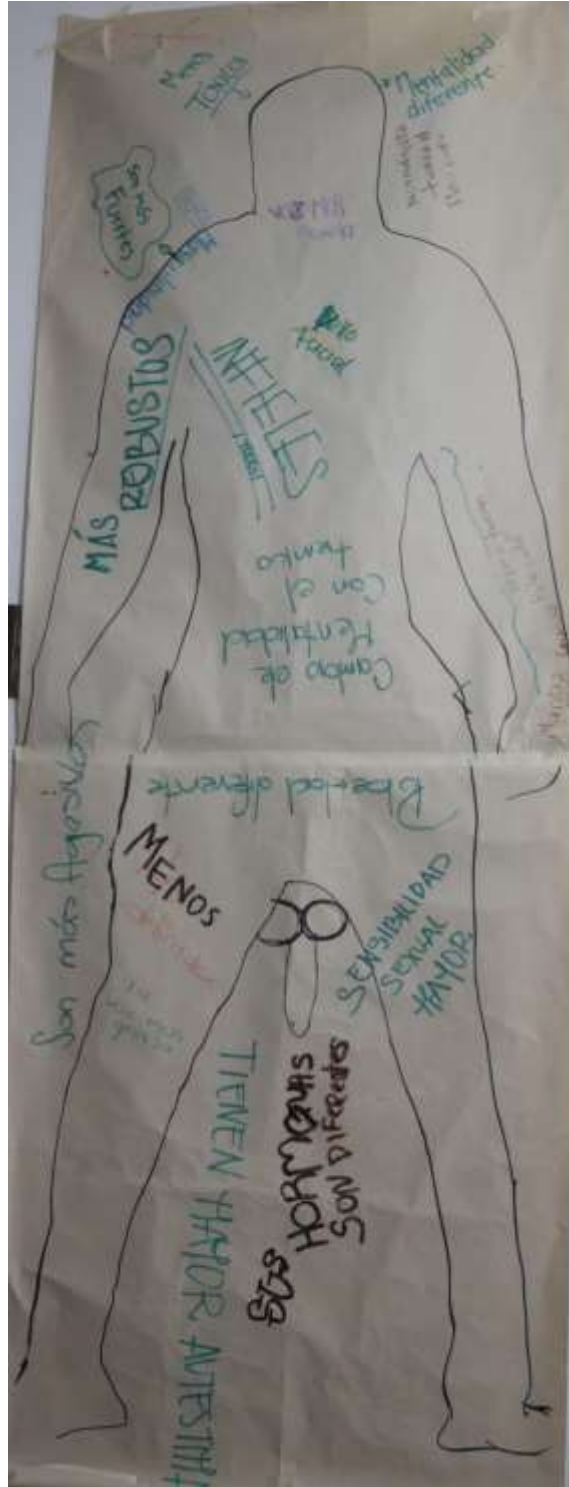
<https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1910/1183>

Zaro, M. (1999). La identidad de género. *Revista De Psicoterapia*, 10 (40), 5-22.

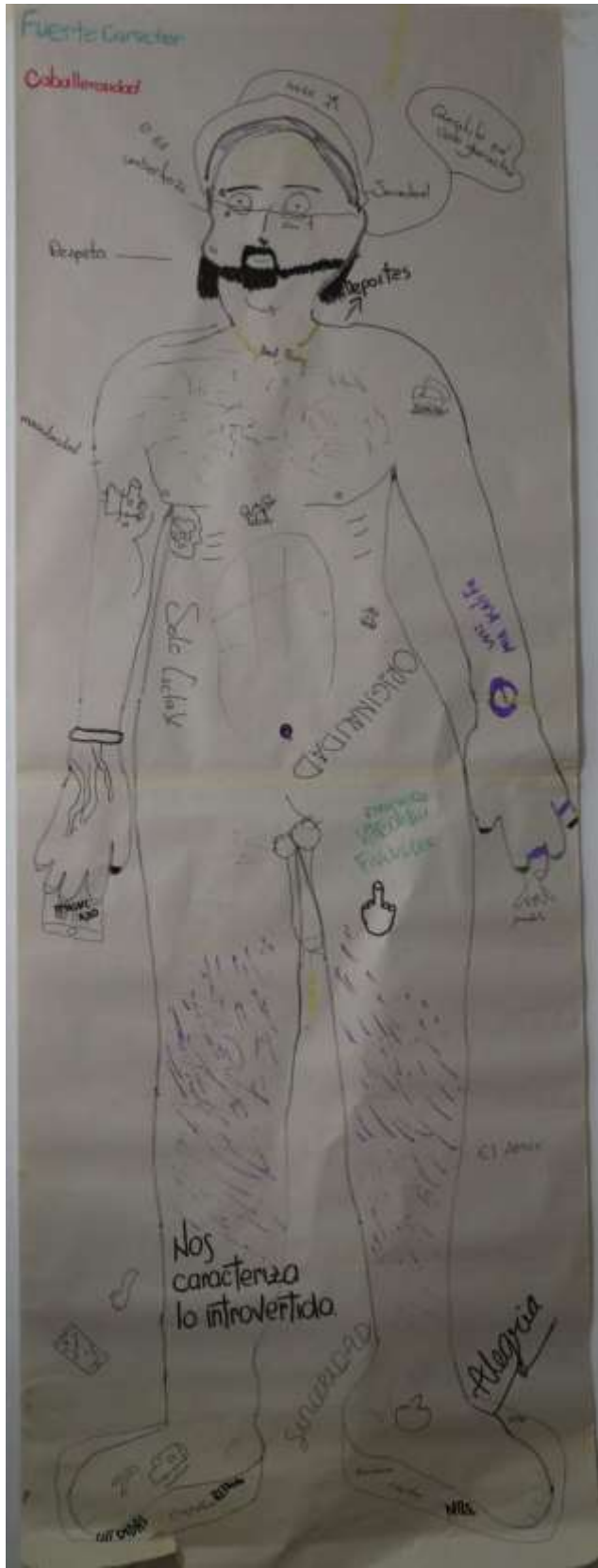
<https://doi.org/10.33898/rdp.v10i40.791>

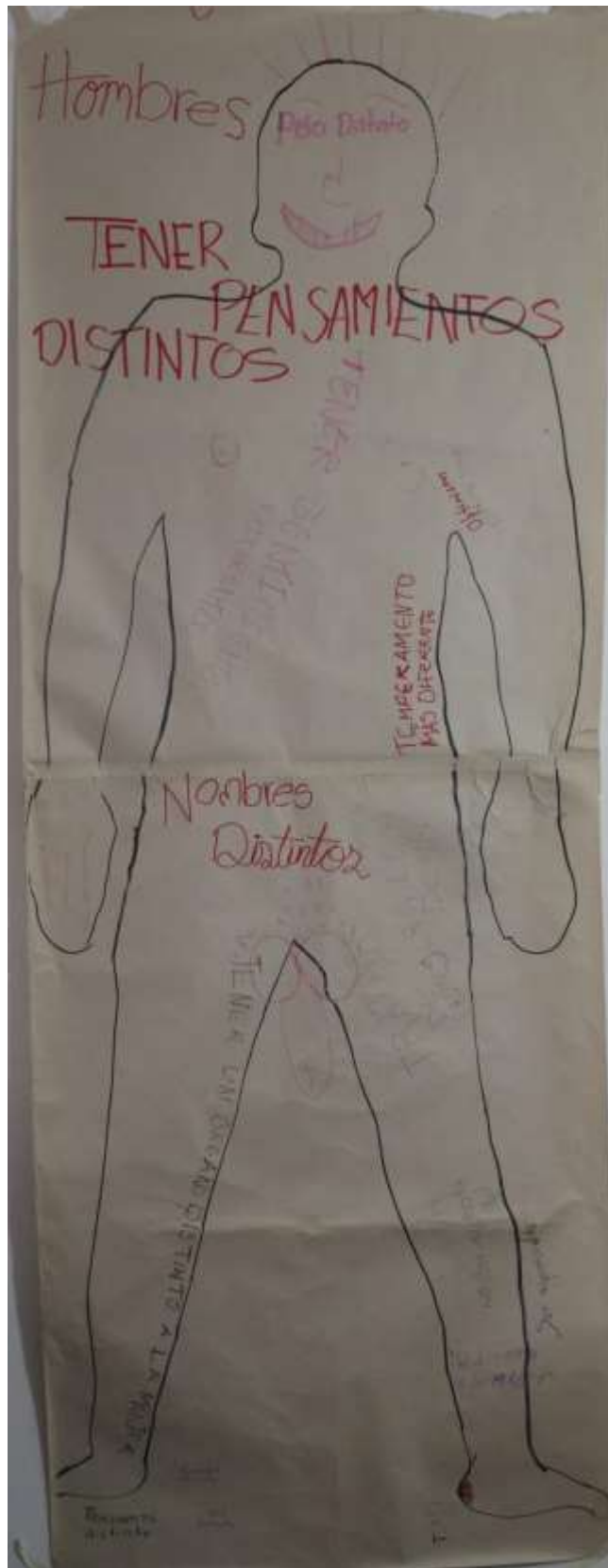
9. Anexos

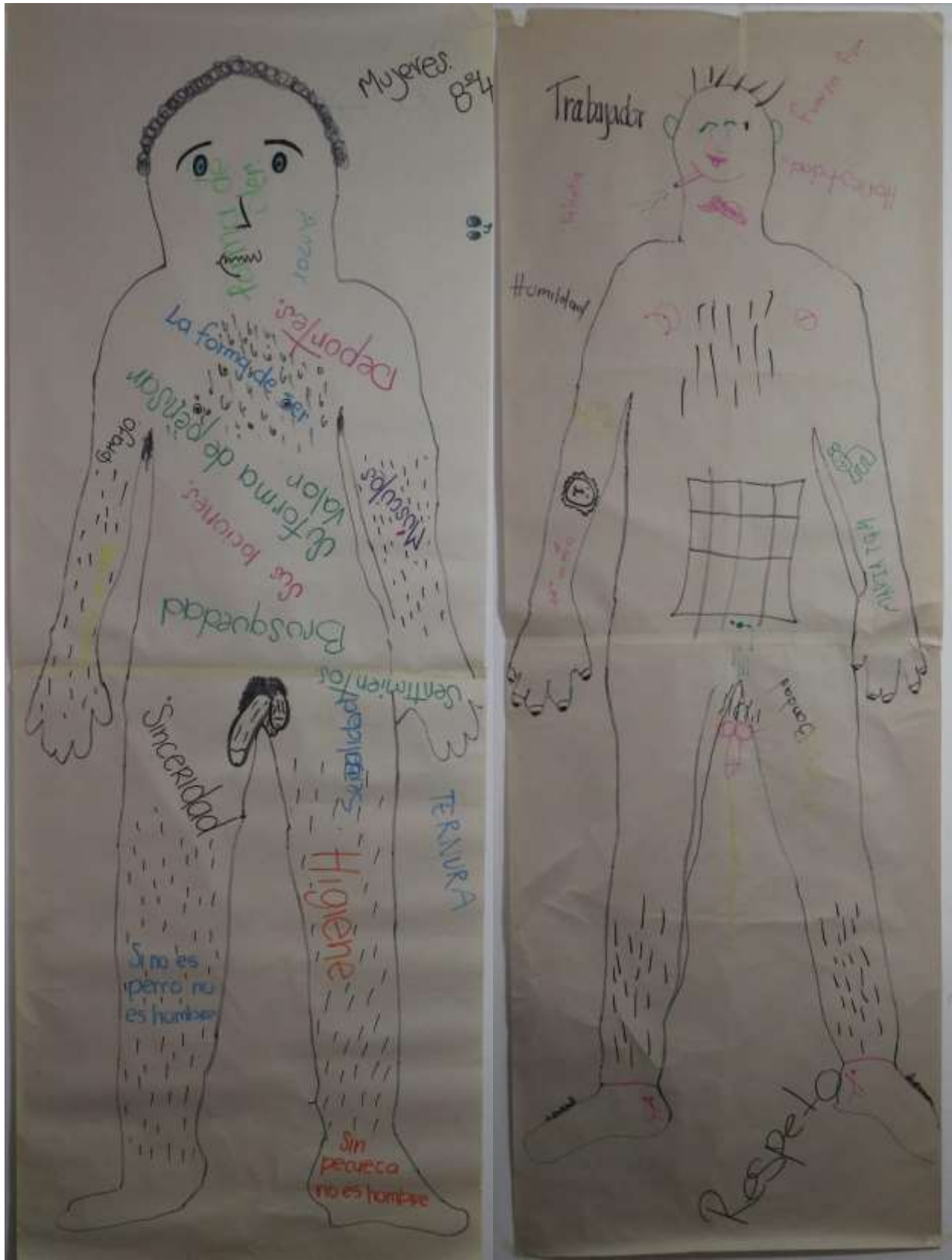
9.1 Anexo 1. Cartografías corporales

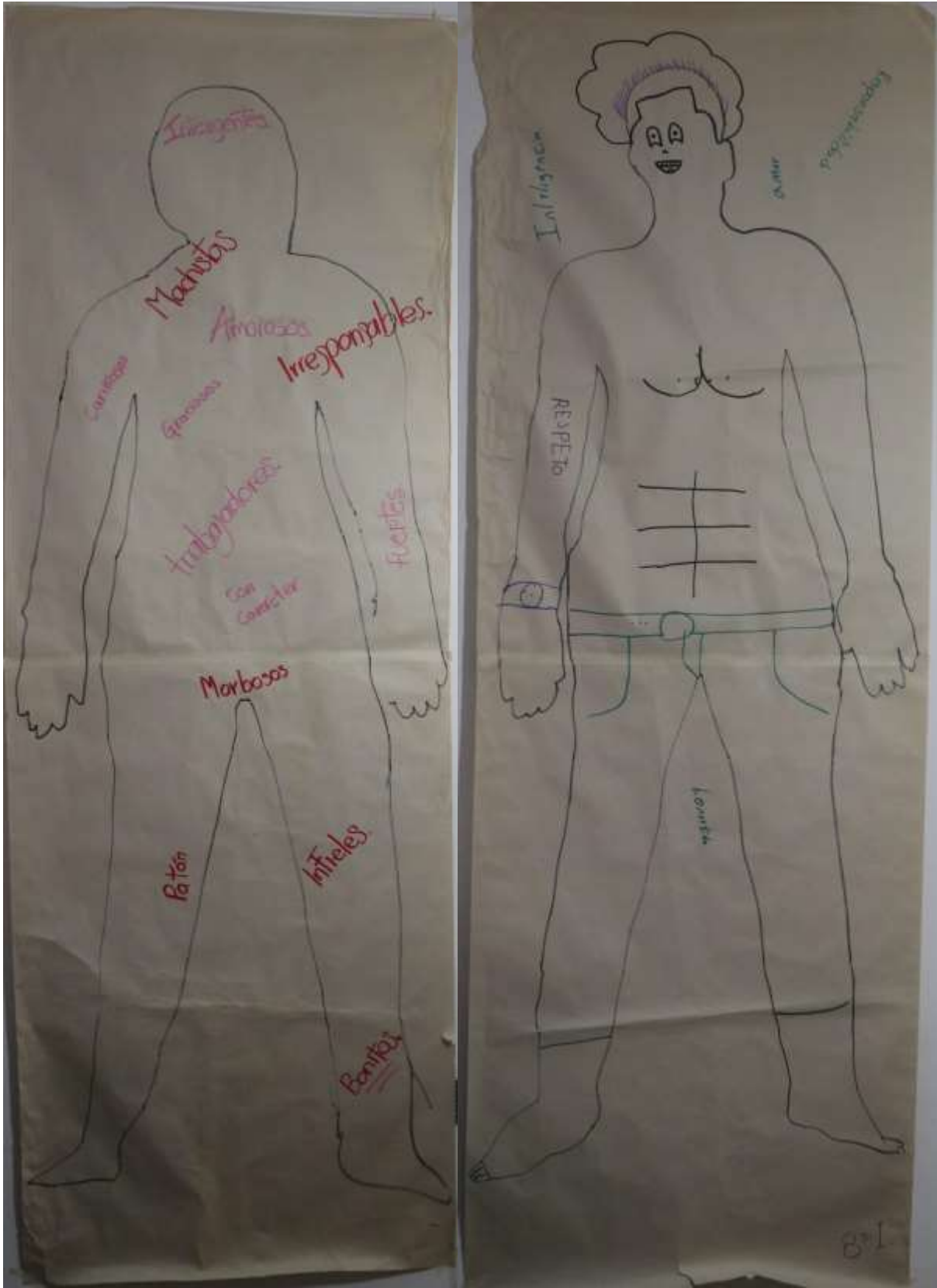




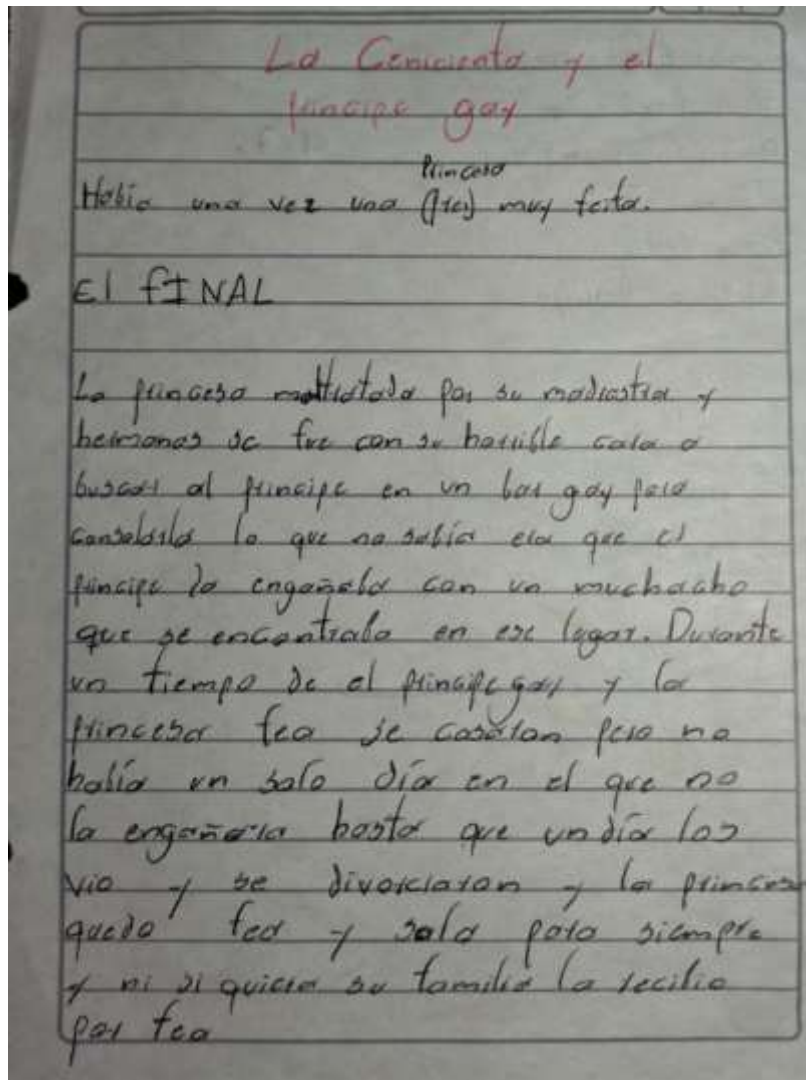




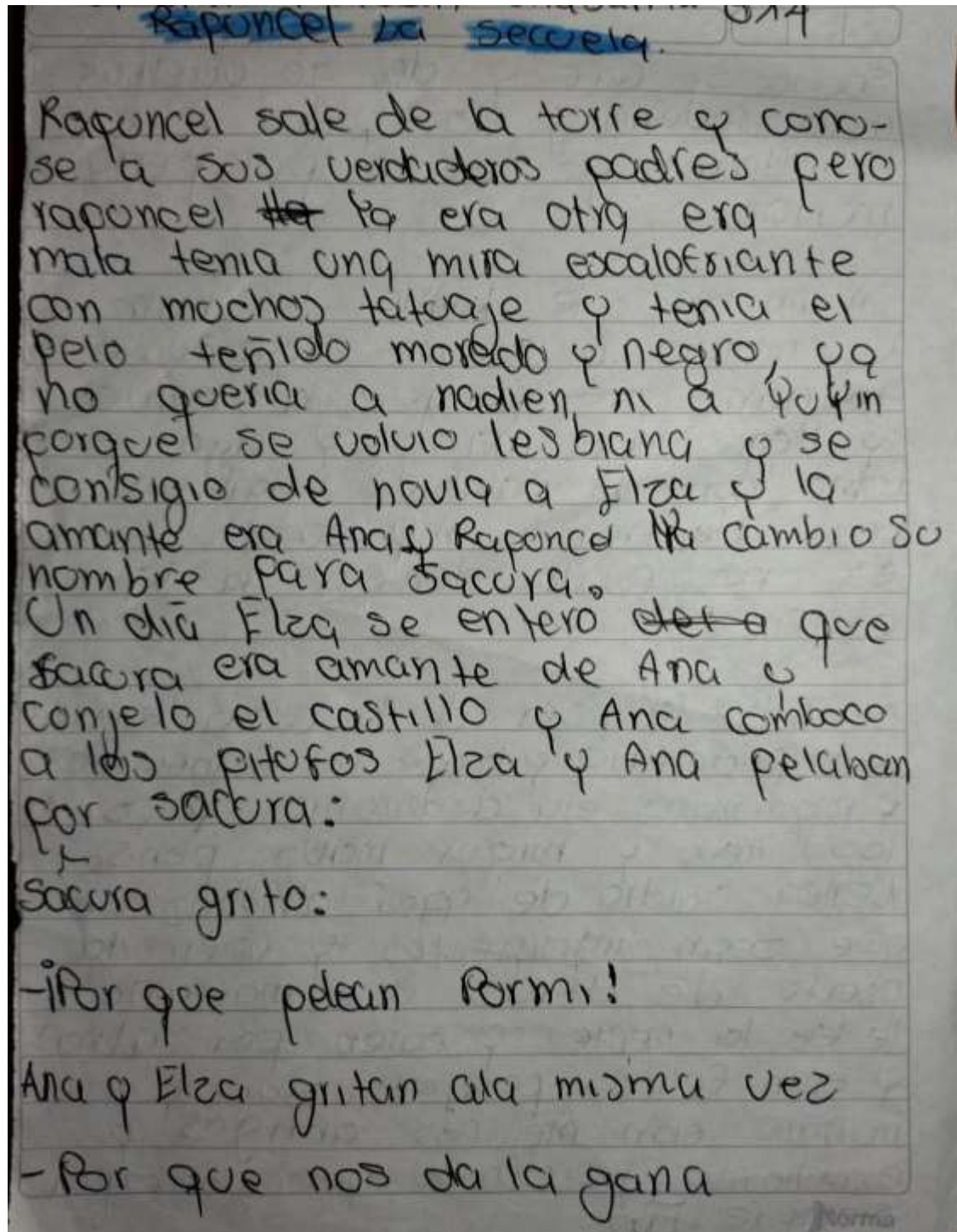




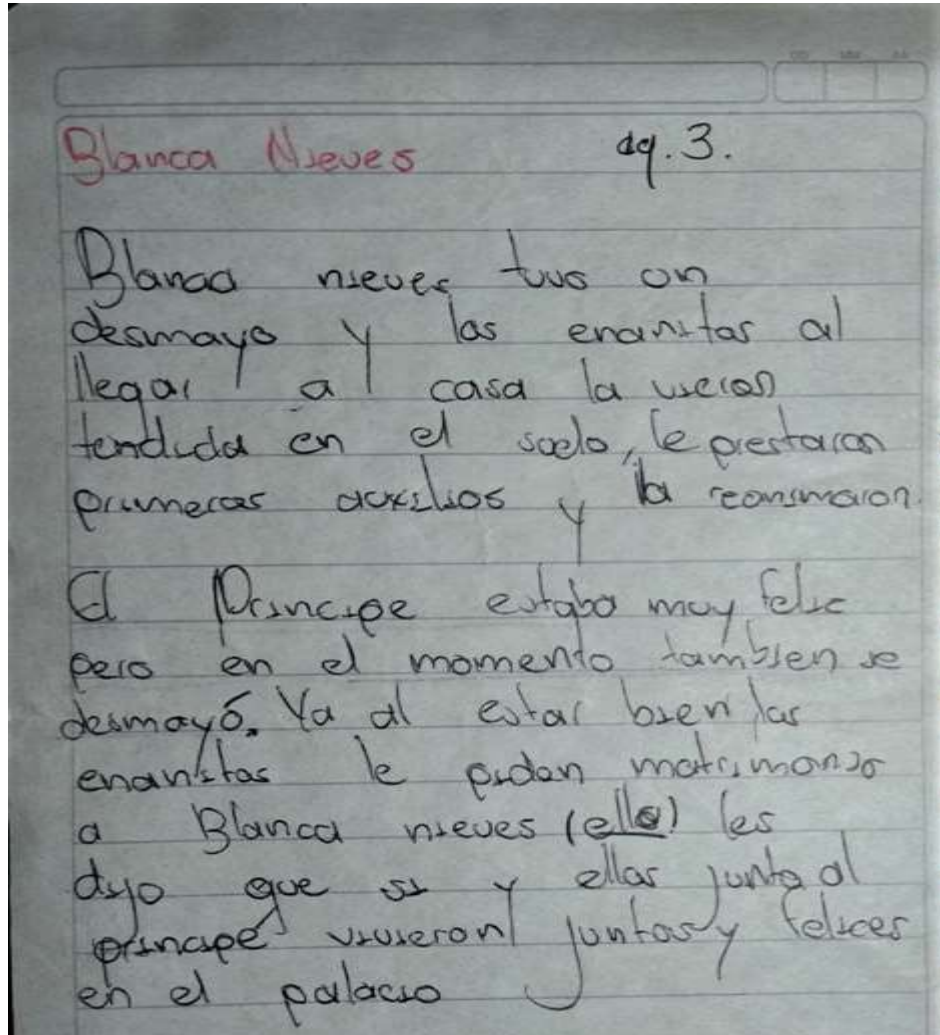
9.2 Anexo 2. La cenicienta y el príncipe gay



9.3 Anexo 3. Rapunzel la secuela



9.4 Anexo 4. Blancanieves



9.5 Anexo 5. Cenicienta

