



"Las identidades muy rígidas no solo son excluyentes, además, son agresivas. Sí para demostrar que se es muy hombre hay que ser violento, depredador, cazador, carente de piedad y sin ternura, más vale ser menos hombre. Sí para demostrar la feminidad es necesario ser sumisa, humilde, masoquista y renunciar al propio deseo, no vale la pena ser mujer".

Anónimo

**Estereotipos de género y su incidencia en la desescolarización de
adolescentes en un grupo de familias de
La Escuela Busca al Niño-a en Moravia**

Lida Xiomara Sepúlveda López

María Isabel Echavarría López

Asesora:

**Luz Amanda Zapata Díaz
Socióloga
Magíster en Educación**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Medellín

2007

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
1. Planteamiento del problema	
1.1 Formulación del problema	7
1.2 Objetivos de la investigación	9
1.3 Justificación	10
1.4 Limitaciones.....	12
2. Marco de referencia	
2.1 Marco conceptual.....	14
2.1.1 Estereotipos de género.....	14
2.1.2 Desescolarización	19
2.1.3 La familia.....	20
2.1.4 Vulnerabilidad Social	22
2.2 Enfoque: La perspectiva de género.....	24
3. Metodología	
3.1 Enfoque metodológico	26
3.2 Tipo de investigación	26
3.3 Población.....	27
3.4 Muestra	28
3.5 Matriz de datos para el diseño metodológico	28
3.5.1 Descripción de las técnicas investigativas.....	30
4. Sistematización, análisis e interpretación de datos	
4.1 Instrumentos aplicados con las madres de familia.....	34
4.2 Instrumentos aplicados con adolescentes	47
4.3 Esquema de interpretación de los datos	62

5. Hallazgos

5.1 *Ser hombre y ser mujer: que significa para los adolescentes adscritos a la Escuela Busca al Niño-a*78

5.2 *El modelo patriarcal como determinante del ser hombre y del ser mujer*83

5.3 *De la socialización ala construcción de estereotipos de género*90

5.4 *De los estereotipos de género a la desescolarización*93

6. A manera de síntesis98

7. Bibliografía.....101

Anexos

Agradecimientos

Llegamos hasta éste punto del camino, un camino que ahora se torna diferente y que se constituye en el final de un eslabón y en el principio de toda una cadena de sueños y sentimientos...

...Agradecemos a todas las personas que nos acompañaron en éste viaje:

*A Luz Amanda Zapata por guiar ésta búsqueda y por su incondicional apoyo,
A nuestras familias por brindarnos el cariño, la paciencia y la fuerza necesaria para
salir adelante,*

A nuestros amores; a Ishi por su silenciosa y constante compañía,

*A las familias y adolescentes de Moravia por permitirnos llegar a ese pedazo invisible
de sus vidas,*

Y a la Escuela Busca al Niño-a por permitirnos hacer de ésta una experiencia única.

INTRODUCCIÓN

La presente monografía se constituye en una reflexión entorno a los estereotipos de género y su influencia en el fenómeno de la desescolarización, construida por un lado desde las vivencias de la práctica pedagógica con un grupo de familias y adolescentes en situación de vulnerabilidad social adscritos a la Escuela Busca al Niño-a en el barrio Moravia; y por otro del espacio para la conceptualización y teoría que iluminó el presente trabajo de investigación.

A través de un enfoque metodológico histórico-hermenéutico que permite interpretar la realidad como manera de comprender y dar sentido a las vivencias cotidianas de la población sujeto de estudio a partir del análisis de sus lenguajes verbales y no verbales; y de la Perspectiva de Género como filtro para mirar tal realidad desde la deconstrucción de las diferencias sexuales que han sido naturalizadas en la sociedad; se pretende develar en qué medida los estereotipos de género reproducidos en las familias se constituyen en un obstáculo para que los y las adolescentes desescolarizados puedan acceder y permanecer en el sistema educativo, pues tal obstáculo ha sido invisibilizado tanto en las prácticas cotidianas como en las prácticas académicas como un factor real de la desescolarización.

Asimismo, cabe anotar que el fenómeno de la desescolarización en Colombia es un problema que se ha investigado desde múltiples perspectivas; sin embargo, son pocos los estudios que han observado la influencia de los estereotipos de género en la desescolarización, estereotipos que asimila y reproduce el ser humano en su proceso de socialización y en especial, por medio de la familia como institución primaria que acompaña dicho proceso.

Por ultimo, la presente monografía se inscribe en el marco del proyecto La Escuela Busca al niño-a, constituyéndose en una forma de pensar la desescolarización, y crear reflexiones que reconocen la educación como derecho fundamental y principal factor para la inclusión social y cultural.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Históricamente (siglos XVII- XIX) el modelo patriarcal ha determinado las formas de interacción de los sujetos a partir de la asignación y el establecimiento de unos roles sociales de acuerdo al sexo, en donde el hombre, debido al imperativo de la fuerza y dominio económico adquiere el poder para la administración de los recursos naturales y simbólicos y le es asignado el ámbito público y en donde a la mujer se le confiere el poder de los afectos y se le ubica en el ámbito doméstico.

Dicha asignación de roles, a su vez, se han constituido en estereotipos de género, en la medida en que éstos funcionan como modelos rígidos y naturalizados, puesto que al sexo de los sujetos se le incorporan los modelos culturales de ser hombre y de ser mujer, encasillando así a las personas dentro de unos márgenes culturales, limitando en muchos casos el libre desarrollo de su personalidad y el acceso a otros ámbitos de actuación diferente al que le ha sido determinado.

No obstante y a pesar de los avances teóricos y de las reivindicaciones sociales y políticas que se han suscitado como una crítica al determinismo biológico que sitúa a las personas en condiciones inequitativas y excluyentes, los estereotipos de género construidos desde el modelo patriarcal siguen vigente a través del tiempo en las familias de la sociedad colombiana y especialmente en aquellas que se encuentran ubicadas en contextos de vulnerabilidad social, puesto que las mismas situaciones a las cuales sus miembros se ven abocados cotidianamente en procura de su subsistencia, hacen que carezcan de modelos de ser mujer y de ser hombre alternativos a los propuestos desde el modelo patriarcal.

En este sentido, la asimilación y reproducción de los estereotipos de género a través de unos roles específicos para los y las adolescentes de las familias de Moravia se ha convertido en un obstáculo para que éstos y éstas se desarrollen libremente, limitando

así su cosmovisión y expectativas de movilidad social¹, se encuentren ancladas específicamente en sus posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, bajo este contexto se construye la pregunta de investigación a saber:

¿De qué manera los estereotipos de género que se reproducen en las familias de los adolescentes adscritos a la EBN², inciden en el fenómeno de la desescolarización?

¹ De acuerdo con Lipset y Bendix (1969), la movilidad social es entendida como el proceso por el cual los individuos pasan de un estrato social a otro; no obstante tal proceso no sólo implica un ascenso a nivel socioeconómico sino también cultural y personal.

² Para la presente investigación las siglas EBN hacen alusión a la Escuela Busca al Niño-a.

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Analizar las manifestaciones de los estereotipos de género que se reproducen en las familias de los y las adolescentes adscritos a la EBN y su incidencia en el fenómeno de la desescolarización.

Específicos

- Identificar de qué manera los y las adolescentes adscritos a la EBN, expresan los estereotipos de género que se reproducen en las familias.
- Situar los estereotipos de género más representativos presentes en las familias de los y las adolescentes adscritos a la EBN.
- Describir las formas mediante las cuales se reproducen los estereotipos de género en las familias de los y las adolescentes adscritos a la EBN.
- Establecer la incidencia de los estereotipos de género en el fenómeno de la desescolarización de los y las adolescentes adscritos a la EBN.

1.2 JUSTIFICACIÓN

El fenómeno de la desescolarización en nuestro país es un tema que se ha investigado desde múltiples perspectivas; sin embargo desde la elaboración del estado del arte son pocos los estudios que han tenido presente la influencia de los Estereotipos de Género en tal fenómeno, los cuales son asimilados y reproducidos por el sujeto a través de su proceso de socialización y en especial por vías de la familia como institución primaria en la socializadora del ser humano.

Para el desarrollo de la presente investigación se parte del supuesto de que los estereotipos de género construidos y reproducidos desde el modelo patriarcal, inciden en el acceso y permanencia de los y las adolescentes adscritos a la EBN en el sistema educativo.

De manera que el presente estudio contribuye al ámbito social y educativo en tanto se acerque a la identificación de las manifestaciones de los estereotipos de género y la relación con el fenómeno de la desescolarización con poblaciones en situación de vulnerabilidad social.

Así mismo se considera importante realizar este estudio, por cuanto la sociedad empieza a reconocer la diversidad cultural y sexual desde la perspectiva sociopolítica, como fundamento para la convivencia basada en los principios de equidad, respeto y tolerancia, hecho que se cimenta en las leyes, principios, derechos y ordenanzas que reconocen el carácter pluricultural de la nación colombiana.

Complementariamente, este estudio es pertinente en la medida que las actuales políticas y legislación educativa tanto nacionales (La Constitución Política de Colombia, art.13; Ley General del Educación, Art.5; Revolución Educativa); como internacionales (La Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW 1979); Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales de 1988), hacen énfasis tanto en la cobertura escolar como en la equidad de género, dando soporte al sector educativo para el diseño y ejecución de metodologías incluyentes propuestas en los programas gubernamentales.

De este modo, las experiencias y los conocimientos que surjan al interior de esta investigación podrán contribuir en primer lugar, brindar a los maestros y maestras otras miradas que permitan encontrar en la equidad de género una ruta para la inclusión escolar. Y en segundo lugar, presentar ante las instancias encargadas de impulsar la formulación de las políticas educativas, otros referentes de contexto que sirvan para trabajar en pro de la equidad de género y la cobertura escolar.

1.4 LIMITACIONES

En el ámbito teórico de la investigación se han presentado limitaciones que hacen referencia a la dificultad en la obtención de material bibliográfico que conceptualizara de manera concreta las categorías de la misma: los estereotipos de género y la desescolarización. Para una delimitación conceptual de los Estereotipos de Género se hizo necesario revisar dos conceptos básicos a saber: género y estereotipos, lo cual permitió la construcción y enriquecimiento de los estereotipos de género como el objeto de estudio de la investigación.

Para la desescolarización, por su parte, se hizo necesario conceptualizarla en el marco del Sistema Educativo Colombiano y desde la Escuela Busca al Niño-a, la cual siguiendo a los objetivos de hacer visible la población desescolarizada y el problema mismo de desescolarización, propone identificar las causas y factores asociados al fenómeno de desescolarización, y reducir los altos índices de tal fenómeno mediante la exploración y gestión de diferentes alternativas de escolarización, de acuerdo con la realidad sociocultural y familiar de los niños, niñas y adolescentes. Es así como propone generar posibilidades de inclusión para niños y niñas en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas y la sociedad para su integración y permanencia (Manuel Manrique, representante de UNICEF para Colombia y Venezuela, 2004).

En el ámbito práctico, las principales dificultades en el desarrollo del proyecto tienen que ver con la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentra la población sujeto y objeto del estudio, ya que al estar ubicadas en zonas de alto riesgo y asentamiento es muy factible su movilidad territorial siendo su permanencia transitoria y en su condición de personas contacto no se puede garantizar su localización y participación para los efectos de la investigación presente por un periodo de tiempo prolongado. De otro lado, las dificultades económicas de la población hacen que las madres y los padres prioricen otro tipo de actividades de sobrevivencia que puedan suplir sus necesidades inmediatas, generando de tal modo su inasistencia a las actividades concertadas de acuerdo con las necesidades de información para el desarrollo de la investigación.

Sumado a lo anterior se disminuyó significativamente la asistencia del total de la muestra poblacional a las actividades programadas. Del lado de los y las adolescentes, se encontraron casos en los que éstos y éstas deben asumir roles domésticos y laborales que dificultaron su asistencia; y del lado de las madres, los compromisos laborales, el deficiente acompañamiento familiar y el poco interés que los padres brindan a la educación de sus hijos fueron las principales razones por las cuales no se hicieron presentes en algunas de las actividades.

2. MARCO TEORICO

2.1 MARCO CONCEPTUAL

En el presente estudio los estereotipos de género y la desescolarización se constituyen en las principales categorías de análisis, es por ello que a continuación se realizará una delimitación conceptual de las mismas incluyendo la vulnerabilidad social, la cual se hace necesaria para comprender la realidad que subyace a tales categorías.

2.1.1 Estereotipos de género

Para comprender esta categoría se acude a dos conceptos que la constituyen: género y estereotipos de género.

- ***Género***

Al abordar el género desde su acepción etimológica, éste viene del latín *genus, generis*, que significa tipo, clase, origen, linaje, estirpe.

Desde el uso español el término género hace referencia al conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes y también gramaticalmente es la forma que reciben las palabras para indicar si son masculinas o femeninas; sin embargo, desde el inglés el género como traducción del término *gender* hace referencia a las relaciones entre los sexos, y se emplea para diferenciar lo masculino de lo femenino. Es por ello que el concepto género como categoría de análisis en las Ciencias Sociales, es adoptado desde su significado inglés.

Las primeras trayectorias conceptuales del género aparecen principalmente en el ámbito del pensamiento de dos autoras: Margaret Mead en 1939 con su obra "*Sex and Temperament in Three Primitive Societies*" (Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas), y por Simone de Beauvoir en 1949 con su obra "*El Segundo Sexo*". Las cuales, aunque no emplean el concepto género como tal, realizan una crítica al

determinismo biológico que naturaliza las diferencias entre hombres y mujeres, justificando así todo tipo de división de roles que desemboca en la jerarquización social de los hombres sobre las mujeres, generando prácticas cotidianas excluyentes y opresoras.

Es en Estados Unidos entre los años cincuenta y sesenta cuando el concepto de género aparece por primera vez en las Ciencias Sociales en el ámbito de la psicología con John Money (1955) y Robert Stoller (1968). Money propone el concepto *gender role* (papel de género) para referirse a las conductas atribuidas a hombres y a mujeres. Stoller por su parte, en su texto “*Sex and Gender*” analiza las diferencias entre sexo y género en casos relacionados con transexuales para distinguir la identidad sexual (*gender*) del el sexo biológico (*sex*).

No obstante dicho concepto surge como verdadera categoría de análisis empleada por las Ciencias Sociales a partir de los años 70 después de la segunda ola del feminismo, en donde la investigación feminista se adentra en el análisis de las estructuras sociales explicitando cómo las desigualdades entre hombres y mujeres no pueden explicarse por la diferencia biológica, recurriendo así a la oposición sexo y género, “la categoría Género introdujo la idea de que ser hombre o ser mujer es una cuestión construida culturalmente y no es un rasgo que se derive de la pertenencia de uno u otro sexo, que el hecho biológico de ser hombre o de ser mujer no incluye todo lo que el papel social designa a cada uno de los sexos” (Palomar, 1998).

A partir de los años 70 influenciado por el feminismo anglosajón, el género se sistematiza para referirse a la construcción social y cultural de lo masculino, convirtiéndose en una categoría importante en los análisis teóricos y en las prácticas políticas feministas dando lugar a los Estudios de Género, los cuales desde los años 90 articulando los enfoques de diferentes disciplinas, han suscitado una serie de reflexiones que abarcan tanto las consecuencias como los significados que tiene pertenecer a cada uno de los sexos y se ha hecho especial énfasis en que las concepciones de masculinidad y feminidad, es decir, las formas de ser hombre y de ser mujer “no poseen unas bases biológicas sino que por el contrario, dichos modelos obedecen a aprendizajes culturales puesto que la sociedad es “quien define las formas adecuadas de ser hombre o de ser

mujer según el periodo histórico, según el rango o nivel social, según la edad”. (Paladino y Gorostiag, 2004).

El género entonces, es un concepto que alude a “los significados dados, atribuidos y esperados para cada sociedad, en los aspectos ideológico y de comportamiento a cada uno de los sexos. Esto incluye las actitudes, valores y expectativas sobre la feminidad y la masculinidad” (Colorado, Arango y Fernández 1998, p. 91), y es una categoría que elaborada desde el ámbito de las Ciencias Sociales posibilita pensar la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas, en las que los valores y atributos de hombres y mujeres no sean considerados esencias inmutables que se sostienen en la determinación biológica, en las cuales se pretende justificar la subordinación

- ***Estereotipos***

La noción de los Estereotipos ha sido abordada desde diferentes enfoques de la Psicología Social, especialmente: Cognitivo y Sociocultural.

Es desde el enfoque Cognitivo donde se incorpora este concepto por primera vez en la obra de Lippman (1922) refiriéndose a los mismos como concepciones que dominan la percepción, como un tipo de pseudo-ambiente que media entre nosotros y la realidad, influyendo en la percepción de esta; según éste autor, los estereotipos “nos hablan del mundo antes de verlo”, los ulteriores desarrollos de éste enfoque van a connotar los estereotipos como la “estructura cognitiva que contiene el conocimiento, creencias y expectativas del que percibe respecto a un grupo humano” (Hamilton y Trolie, 1986, p. 188), y desde la óptica del procesamiento de la información -enfocando los procesos de atención, codificación, retención y recuperación por la memoria- se pondrá el énfasis sobre los sesgos que se producen en el procesamiento de la información como consecuencia de las limitaciones normales de su funcionamiento. (Sthepan, 1985)

A partir del enfoque sociocultural cabe distinguir la teoría del aprendizaje social y su relación con los estereotipos ya que proceden de la percepción de diferencias reales o a través de la influencia de numerosos agentes sociales. Desde la visión de Castañeda y Henao (1999), los estereotipos se definen como:

“Algo que se repite y se reproduce sin variación y que puede expresarse a través de un juicio de opinión, un sentimiento o una imagen. Es una tendencia a la uniformización, un modelo rígido y anónimo que se impone en un grupo social o incluso en una sociedad. Es decir, es un prejuicio, creencia, opinión preconcebida impuesta por el medio, la época y la educación”. (p. 247)

El origen de los estereotipos posee unas fuertes bases socioculturales, de tal manera que la explicación a la construcción, asimilación y reproducción de los mismos se concentra en los procesos de socialización; es decir, de nuestros padres, compañeros e instituciones aprendemos mucho de los estereotipos que se adoptan e integran al comportamiento.

De acuerdo con Castañeda y Henao (1999) se pueden definir los estereotipos de género como aquellas preconcepciones traducidas en comportamientos, actitudes, pensamientos y convicciones que reflejan la distribución de roles de acuerdo al sexo y que han sido creados culturalmente. En este sentido, los estereotipos de género hacen referencia a las convicciones acerca de las características y las conductas de hombres y mujeres, que por las razones anteriormente expuestas, se encuentran enmarcados dentro de una construcción cultural.

Los estereotipos de género poseen fuertes repercusiones en la vida social e individual de las personas, puesto que estos constituyen expectativas sobre los hombres y las mujeres que sesgan la percepción como la interpretación y el recuerdo de la información relacionada con el género y si se tiene en cuenta el modelo patriarcal como referente que ha predominado históricamente en nuestra cultura, se encuentra una jerarquía de poder de los hombres sobre las mujeres en función del género.

Es así como la asignación de roles desde el orden patriarcal evoluciona hacia los estereotipos de género en la medida en que éstos funcionan como modelos rígidos y naturalizados, en el sentido de que al sexo de los sujetos se le incorporan los modelos culturales de ser hombre y de ser mujer.

En este modelo (patriarcal) son los hombres quienes debido al imperativo de la fuerza adquieren el poder para administrar los recursos simbólicos y culturales, siendo la esfera pública su espacio de actuación, es decir, lo que tenga que ver con el ejercicio de la

política y la reproducción económica y es éste último aspecto, el que va a gozar de mayor reconocimiento conforme a la designación cultural de los roles -estrechamente vinculada con la división sexual del trabajo-, lo que va a posicionar al hombre como proveedor dotado de una inteligencia especial como característica propia de la identidad masculina. Cabe resaltar aquello que Kaufman (1995) expresa al respecto:

“ El poder social de los hombres es la fuente de su poder y privilegio individuales, pero también es la fuente de su experiencia individual de dolor y alienación y tal situación en el campo de lo afectivo no les permitirá expresar sus emociones y sentimientos, generando así la imagen de que el hombre, por el hecho de ser fuerte, debe soportarlo todo, que no debe llorar y debe reprimir en su interior sus más profundos sentimientos, puesto que de lo contrario correría el riesgo de ser tachado socialmente como *afeminado*”.

Por otra parte, a las mujeres se les asigna el poder de los afectos y se les ubica en el ámbito doméstico, es decir, se les confiere el espacio privado, el del hogar, asociado principalmente a la identificación de las mujeres con la maternidad, pues desde siempre se ha creído que las mujeres debido a su función procreadora, están fuertemente atadas a la naturaleza. De esta forma se configuran ciertos roles femeninos: el rol maternal, de esposa y de ama de casa, los cuales suponían condiciones afectivas y a su vez específicas para poder desempeñarlos con eficacia: para el rol de esposa, la docilidad, la comprensión, la generosidad; para el rol maternal, la amorosidad, el altruismo, la capacidad de atención emocional; para el rol de ama de casa, la disposición, sumisión para servir (servilismo), la receptividad, y ciertos modos inhibidos, controlables y aceptables de agresividad y de dominación para el manejo de la vida doméstica (Burin, 2006).

La asimilación y reproducción de estos se da a través de unos procesos de socialización los cuales se interiorizan en y desde el ámbito familiar, por lo cual la familia (que será delimitada conceptualmente más adelante) se constituye en una unidad de análisis de gran importancia al convertirse en el espacio inicial de socialización de los sujetos y uno de los escenarios sustanciales en donde el sujeto asume los estereotipos de género a través de la designación del rol específico para cada miembro según su pertenencia biológica a uno u otro sexo y en el que incide significativamente el contexto histórico en el cual se encuentra inmerso.

En tal sentido los estereotipos de género tienen fuertes repercusiones en la vida social e individual de las personas, puesto que éstos constituyen expectativas sobre los hombres y las mujeres que sesgan la percepción, la interpretación y el recuerdo de la información relacionada con el género y si se tiene en cuenta la sociedad patriarcal, los estereotipos de género dan origen a conductas discriminatorias basadas en la pertenencia a determinado sexo, es decir, al sexismo.

5.1.2 Desescolarización

La desescolarización no es un concepto unívoco y desde el punto de vista epistemológico como categoría de análisis, se encuentra en construcción; sin embargo, en el marco del Sistema Educativo Colombiano y desde los parámetros de la EBN se entiende la desescolarización como un referente macro que engloba dos realidades: por un lado, aquellos niños, niñas y adolescentes en edad escolar (5 y 17 años) que han abandonado temporal o definitivamente el sistema educativo antes de haber culminado el ciclo escolar, y que son denominados desertores; por otro lado, aquellos que nunca han ingresado al mismo.

En este fenómeno influyen factores que obedecen a agentes tanto intra-escolares como extra-escolares:

Los factores intra-escolares, hacen referencia a las situaciones intrasistema que tornan conflictiva la asistencia y permanencia de los niños, niñas y adolescentes en la escuela: bajo rendimiento académico, problemas conductuales, sistema de evaluación, falta de oferta educativa, infraestructura insuficiente y/o de difícil acceso que abarca el aspecto geográfico y de déficit de cobertura por falta de espacios y locales suficientes y adecuados para albergar a la totalidad de la población con derecho a la educación, extraedad, aspectos administrativos en donde las matriculas, trámites y documentos exigidos para acceder al cupo escolar y gestionar la matricula se convierten en muchas situaciones obstáculos excluyentes (García y Jaramillo, 2006, p. 75)

Los factores extra-escolares, por su parte, ponen el énfasis en la situación socioeconómica y el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes: condiciones

de extrema pobreza que impiden suplir sus necesidades básicas y entre estas los gastos que demanda el sistema escolar, el desplazamiento y movilidad intraurbana, la violencia, la ausencia de acompañamiento familiar y el poco interés que los padres y madres brindan a la educación de sus hijos e hijas, la apatía hacia el estudio por parte de éstos, la inserción laboral temprana, situaciones de embarazo en adolescentes y situaciones de exclusión educativa derivadas de los estereotipos de género, las cuales serán develadas como objeto de la presente investigación.

2.1.3 La Familia

De acuerdo con Bedoya y Gaviria, González y Sobaja (1995) la familia se constituye en el primer espacio de socialización de los sujetos y uno de los espacios fundamentales en donde las personas a partir de sus interacciones cotidianas configuran la sociedad, se puede decir que es a partir de ésta en donde el sujeto entra en relación con los estereotipos de género a través una asignación de roles específica para cada miembro según su pertenencia a uno u otro género y en donde pesa excesivamente el contexto histórico en el cual se encuentra inmerso.

- ***La familia en el contexto colombiano***

A continuación se realizará un esbozo de los cambios que ha experimentado la familia en los últimos tres siglos en el contexto colombiano, pues es importante destacar que la familia no funciona independientemente de la realidad social, ya que ésta proyecta su acción sobre la sociedad y a la vez recibe su influjo transformándose continuamente en la medida en que cumple sus funciones y se adecua a las condiciones del medio.

Desde los estudios de Cebotarev (1991), se plantean las transformaciones que ha sufrido la familia argumentando que tres siglos atrás la familia era netamente agrícola, grande y autosuficiente, sus miembros se valoraban según su contribución económica y las mujeres y los hijos eran parte del capital humano con que contaba la empresa familiar. El rol del padre estaba centrado en la autoridad moral y educativa de toda la familia.

Durante la primera mitad del siglo XIX, dichos roles no sufren transformaciones serias pues el padre sigue siendo la autoridad, el encargado de la conducta de su mujer y el responsable de la educación de los hijos. El rol de la mujer estaba anclado en las tareas domésticas quien era la encargada del cuidado y formación de los hijos.

Con el auge de las instituciones sociales a finales del siglo XIX, la familia deja de ser unifuncional para depender cada vez más de estas y del Estado. En consecuencia, a comienzos del siglo XX la familia reduce su tamaño, se vuelve más nuclear y móvil ajustándose a la sociedad industrializada. A partir de la década de los sesenta se acentuaron fuertes cambios que modificaron los asentamientos de la población: se pasó de un país rural agrícola (familia productora) a uno urbano industrial y de servicios (familia consumidora). Los avances teóricos, la extensión del uso de anticonceptivos, el aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral y las alteraciones en las condiciones de nupcialidad, generaron cambios en las instituciones y en las formas de vivir que se expresan en los valores morales, sociales y culturales; así mismo la educación se expandió y la mujer casi en proporción igual llegó como el hombre a niveles superiores.

Acaece entonces que los cambios cruciales que se han presentado en la familia, se manifiestan con especial ahínco en la equiparación de los géneros en el ámbito social y cultural, modificándose de esta manera las normas y conductas de los sexos al interior de ésta, reacomodándose los roles femeninos y masculinos, ampliando las funciones del hombre dentro de la familia, su participación en la vida cotidiana y en las labores hogareñas; se imponen repartos equitativos en el sostenimiento económico, lo cual borra privilegios o roles adscritos a un género o a otro, se trasciende en el manejo de la autoridad y el poder, la toma de decisiones y su ejecución, reparto y cobertura de las funciones familiares, relaciones de pareja, ubicación de status de los miembros de la familia, entre otras.

Frente a esta situación se empiezan a dar otras relaciones en el ámbito familiar que tratan de elaborar diferentes formas de placer, de cotidianidad, de lazos y de conflictos, alterando de alguna manera las pautas de comportamiento, ya que es la familia el sistema básico para construir modelos de vida, donde los adultos en su ser de hombre y de mujer insertan al individuo en la cultura.

Desde la Perspectiva de Género se da un cambio en los planteamientos del tipo ideal de familia y teoría de roles, concibiendo la familia como un sistema de relaciones de poder, donde el conflicto social puede tener una importante cuota (León, 1995), es decir, la familia se analiza en términos de cómo las funciones se distribuyen en el hogar, las cuales se dividen en términos de poder. A su vez, se reconoce no sólo la idea de la familia nuclear sino la diversidad de expresiones familiares que desde el género se destaca por dos aspectos: la estructura de poder que reconoce la jefatura femenina en la familia cuando hay ausencia del hombre y el incremento de las mujeres en el mundo laboral que aumenta los proveedores en la familia.

Como queda expuesto, las formas de ser hombre y de ser mujer de los individuos en la sociedad, tienen su base en la designación de roles que se asimilan y se reproducen a través de las prácticas cotidianas de la familia, puesto que “en el proceso de identificación con lo masculino y lo femenino, el espacio fundamental es la relación entre padres e hijos, donde los padres o adultos responsables encargados de la crianza, educación y formación de los hijos, enseñan la manera como deben obrar para que sean aceptados en la familia y en la comunidad donde viven, a través de la imitación o ejemplo de los adultos, de la comunicación y de las expresiones de afecto” (Bedoya, et al. 1995, p. 59), lo cual pone de manifiesto que el lenguaje (tanto verbal como no verbal) y el ejemplo, son las principales formas que la familia emplea para transmitir y reproducir los estereotipos de géneros existentes y circundantes en la sociedad, los cuales encasillan al sujeto dentro de los márgenes de un rol específico asignado culturalmente, constituyéndose de esta manera en un fuerte obstáculo para el libre desarrollo, limitando así su personalidad, cosmovisión y expectativas de movilidad social.

2.1.4 Vulnerabilidad social:

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, vulnerabilidad proviene del latín *vulnerabilis* que indica la posibilidad de ser herido o recibir lesión, física o moralmente.

Ahora bien, se entiende por vulnerabilidad social aquella condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados. (Perona, Rocchi y Robin, 2001).

En esta misma línea y desde los planteamientos de Busso (2001), la vulnerabilidad social es considerada como una noción multidimensional en la medida que afecta tanto a individuos, grupos y comunidades en distintos planos de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades; de manera tal que ésta se constituye en un proceso que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas.

Desde el punto de vista de García y Jaramillo (2006) la vulnerabilidad social se relaciona con dos dimensiones: una externa y objetiva, que se refiere a los riesgos externos a los que puede estar expuesta una persona, familia o grupo (por ejemplo, pobreza extrema, desempleo, subempleo, desplazamiento forzado) y otra dimensión interna y subjetiva que se refiere a la falta de recursos personales, familiares o grupales para enfrentar esos riesgos sin sufrir pérdidas. Esto es, inseguridad y riesgos frente a la crisis, incapacidad de respuesta, inhabilidad de adaptación, frágiles activos y estrategias de uso de los activos, así como pocas oportunidades brindadas por la sociedad y el mercado.

Es importante destacar como desde Perona et al. (2001) la vulnerabilidad social se encuentra asociada al concepto de pobreza, en tanto es entendida como carencia y se refiere a un estado de deterioro, a una situación de menoscabo que indica tanto la ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal así como la insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición. Cabe anotar que la vulnerabilidad social no es exactamente lo mismo que pobreza si bien la incluye. Esta última hace referencia a la carencia efectiva y actual, mientras que la vulnerabilidad social trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se constatan en el presente.

En su sentido amplio la categoría de vulnerabilidad social refleja dos situaciones: la de los "vulnerados" que se asimila a la situación de pobreza, es decir que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad; y la de los "vulnerables" para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte.

De acuerdo con las anteriores conceptualizaciones se utilizarán como referentes del presente trabajo los aportes de Perona y otros, para quienes la vulnerabilidad social indica la insuficiencia de elementos necesarios para la subsistencia y el desarrollo personal.

2.2 Enfoque: La Perspectiva de Género

La Perspectiva de Género es un punto de vista desde el cual se analizan los conceptos de hombre y mujer, las relaciones entre ambos, sus funciones en la familia y en la sociedad, permitiendo así la creación de espacios donde se puedan cuestionar los roles asignados a hombres y mujeres. De manera que propone un análisis para explicar la acción humana como producto construido abriendo así la posibilidad de desnaturalizar lo humano y establecer una ruptura del pensamiento esencialista, que considera que la anatomía de los seres humanos determina sus potencialidades existenciales. Colorado, (1998)

Al mismo tiempo crea la posibilidad de pensar en la igualdad de oportunidades, movilidad social y fundamentalmente, el desarrollo libre de la personalidad de los sujetos dando lugar a la *Equidad de Género*, concepto definido desde CAD (Comité de ayuda al desarrollo) y OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico (1998), como el goce equitativo de hombres y mujeres de los bienes socialmente valiosos, de las oportunidades, de los recursos y recompensas. El propósito no es que mujeres y hombres sean iguales, sino que sus oportunidades en la vida sean y permanezcan en condiciones equitativas.

Propiciar tales espacios dentro de la EBN tiene como consecuencia construir para la *Inclusión escolar*, categoría que se refiere a la tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, a la aceptación de las personas independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones. La inclusión debe verse como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales. (Soto, 2003, p. 6)

La inclusión escolar de acuerdo a éste contexto se traduce en la posibilidad de que tanto hombres como mujeres tengan la posibilidad de ingresar y permanecer en el sistema educativo y hacer parte de él en todo el sentido de la palabra, sin exclusión e invisibilización alguna.

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico

La investigación sobre *estereotipos de género y su incidencia en la desescolarización de adolescentes en un grupo de familias de la Escuela Busca al Niño-a en Moravia*, se desarrolla a partir del enfoque histórico-hermenéutico de acuerdo con los planteamientos de Habermas (1986)³, puesto que desde éste se concibe la realidad como una construcción humana, histórica, dinámica y compleja que requiere ser leída, comprendida, problematizada e interpretada a partir de una reconstrucción articulada y con sentido del devenir histórico de los sujetos (García, Gonzáles, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 56). En este sentido, se trabaja con el legado histórico de los sujetos y se permite interpretar la realidad como manera de comprender y dar sentido a las vivencias cotidianas de la población sujeto-objeto del estudio a partir del análisis de sus lenguajes verbales y no verbales como medio que permite develar aquellos aspectos relacionados con los estereotipos de género, los cuales influyen en su manera de ser, estar, sentir y expresar el mundo; lo cual desde el punto de vista de García et al. (2002) implica interpretar el significado de los hechos indagando por los sentidos que están detrás de los actos y de las interpretaciones sociales de los sujetos.

Para llevar a cabo los objetivos de la investigación, el enfoque mencionado se servirá a su vez de la Perspectiva de Género, la cual se constituye en un filtro para mirar la realidad desde la deconstrucción de las diferencias sexuales que han sido naturalizadas en la sociedad y a través de la cual se develaran situaciones en las que dichas diferencias propician la inequidad de género y la exclusión escolar.

3.2 Tipo de investigación.

Conviene recordar que cualquier tipo de estudio está relacionado con el nivel del análisis y la información que para el efecto se requiere. De acuerdo con el objeto de

³ Habermas (1986), plantea tres formas de investigación social en términos de los intereses constitutivos del saber: el técnico, el práctico y el emancipatorio. Dentro del interés práctico se sitúan las ciencias histórico hermenéuticas, de naturaleza cualitativa.

estudio propuesto y los objetivos planteados, se utilizará el tipo de investigación descriptiva fundamentalmente por tres razones a saber:

- Permitirá establecer las características demográficas relacionadas con las unidades de análisis⁴ y el universo de investigación tales como distribución de edades por género y escolaridad entre otras.
- Facilitará la identificación de actitudes concretas de las personas que se encuentran en el universo de investigación vinculadas con los estereotipos de género y su influencia en la desescolarización.

De acuerdo a este tipo de investigación el diseño metodológico a emplear será un “diseño transversal de corte exploratorio”. Este tipo de diseño se elige en primer lugar porque facilita la recolección de datos en un solo momento, y en tal sentido se coincide con las posibilidades y limitaciones del trabajo de campo, puesto que una de las características de esta población es la vulnerabilidad social, la cual se encuentra asociada a la fácil movilidad territorial por cuanto están ubicadas en zonas de alto riesgo y asentamientos, de modo que la permanencia de la población es transitoria, y en su condición de informantes no se puede garantizar su localización por un periodo de tiempo prolongado.

La aplicación del diseño metodológico, posterior análisis y corroboración con el marco conceptual permite caracterizar los estereotipos de género y las formas como éstos se reproducen, logrando así una aproximación a la incidencia de estos componentes en la desescolarización de los y las adolescentes del barrio Moravia adscritos a la EBN.

3.3 Población: La población sujeto de estudio de la presente investigación está compuesta por los y las adolescentes adscritos a la EBN y sus familias del barrio Moravia, sectores de Moravia Central y Bombonera.

⁴ Se entiende por ‘unidad de análisis’ las personas, organizaciones o comunidades que conformarán la población que va a ser estudiada.

3.4 Muestra: La muestra poblacional se encuentra compuesta por ocho familias, las cuales fueron seleccionadas en la medida que aplicaran a algunos de los siguientes criterios:

- Familias con adolescentes entre los 11 y 17 años.
- Familias que se caracterizan por que la cabeza de familia es la madre, la cual debe trabajar para la subsistencia de la misma, por tanto encarga o asigna obligaciones a nivel familiar tales como oficios domésticos en el caso de las mujeres y trabajo en el caso de los hombres y en tal sentido ambos géneros se convierten en figuras de autoridad para sus hermanos menores.
- Familias incompletas en tanto faltan una de las dos figuras parentales en la estructura familiar.

3.5 Matriz de datos para el diseño metodológico: a continuación se presenta un esquema general del diseño metodológico teniendo en cuenta cada uno de los objetivos específicos que servirán de ruta para alcanzar el objetivo general de la presente investigación; en éste se describen las técnicas investigativas e instrumentos a aplicar.

Matriz de datos para el diseño metodológico

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Técnicas⁵</i>	<i>Instrumentos /Estrategias</i>
1. Identificar de qué manera los y las adolescentes adscritos a la EBN, expresan los estereotipos de género que se reproducen en las familias.	<ul style="list-style-type: none"> • Taller pedagógico • Observación no participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación • Estrategias didácticas: juego de roles.
2. Situar los estereotipos de género más representativos presentes en las familias de los y las adolescentes adscritos a la EBN.	<ul style="list-style-type: none"> • Visita domiciliaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía visita domiciliaria
3. Describir las formas mediante las cuales se reproducen los estereotipos de género en las familias de los y las adolescentes adscritos a la EBN.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal • Análisis documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de preguntas
4. Establecer la incidencia de los estereotipos de género en el fenómeno de la desescolarización de los (as) adolescentes adscritos a la EBN.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización, análisis e interpretación de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de datos: triangulación de datos y análisis inferencial.

⁵ Las técnicas mencionadas en la matriz de datos del diseño metodológico serán descritas en el próximo apartado.

3.5.1 Descripción de las técnicas

Taller Pedagógico: Desde su acepción general se considera el taller como una palabra que sirve para *indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado*, ahora bien desde el punto de vista pedagógico, el taller es una técnica participativa en el cual prima el *aprender haciendo*, de manera tal que las cuestiones científicas y metodológicas se asocian en la práctica.

En el taller pedagógico los aportes de todos y todas los participantes son fundamentales para resolver problemas concretos y llevar a cabo determinadas tareas, lo cual les permite transformarse en sujetos de su propio proceso de aprendizaje con el apoyo de la teoría y la metodología de los y las docentes, para lo cual se hace indispensable el trabajo grupal, puesto que éste es en primera instancia una reunión de trabajo donde se integran los y las participantes en pequeños grupos o equipos para posibilitar aprendizajes prácticos o aplicados según los objetivos que se proponen y el tipo de materia que los organice.

El taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, los principios, las ideas, las teorías, las características y las relaciones que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo y se organiza y realiza en torno a un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por docentes y estudiantes que participan activa y responsablemente en todas las etapas o fases de realización; de modo tal que el proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje con la triple función ya indicada: docencia, investigación y servicio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador (Coronado, 1998:95)

El taller pedagógico es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la ecuación y la vida y resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar

hábitos, habilidades y competencias que le permitan al alumno operar con el conocimiento, transformar el objeto y cambiarse a sí mismo.

Observación no participante: Es aquella en la que el investigador hace uso de la observación sin ocupar un determinado status o función dentro de la comunidad en la cual se realiza la investigación. Este tipo de observación es útil para identificar entre otras, las condiciones del entorno físico y social, la adscripción de las interacciones entre actores, la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social y la identificación de las secuencias de comportamiento sociales observados. (Tamayo y Tamayo, 1999, p.123)

Visita domiciliaria: Esta técnica permite conocer de manera directa el contexto familiar de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, abriendo la posibilidad de realizar entrevistas, observaciones y conversaciones informales alrededor de un tópico determinado. Para realizar la visita domiciliaria es importante realizar una preparación previa de la misma, manejar una conversación suelta pero coherente y finalmente realizar un registro escrito de la visita siguiendo la guía diseñada para tal fin.

Grupo Focal: La técnica de los grupos focales consiste en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

Si se logra generar un ambiente adecuado y se controlan los tópicos orientadores, se obtiene información valiosa tanto del contexto como de las relaciones y actores directamente involucrados en la temática en estudio.

Análisis documental: Ésta técnica hace referencia a la recolección, lectura, registro, sistematización y análisis de información obtenida de fuentes escritas, con el objetivo de seleccionar y categorizar la información a partir de la observación, lectura y análisis de diferentes documentos.

Análisis e interpretación de datos: El *análisis de datos* pretende alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos. La *interpretación* por su parte, pretende buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema.

4. SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Con relación al diseño metodológico se aplicaron tres instrumentos en coherencia con los objetivos específicos de la investigación y de acuerdo al grupo poblacional. De modo que con las madres de familia se aplicaron dos instrumentos: la visita domiciliaria y el taller pedagógico y con adolescentes se aplicaron los instrumentos de taller pedagógico y grupo focal.

A partir de la aplicación de éstos instrumentos se recopilamos una serie de datos de los cuales se seleccionaron aquellos elementos pertinentes y relevantes en relación con los estereotipos de género. Posteriormente se procedió a la etapa de sistematización, análisis e interpretación de datos enriquecida con un proceso de triangulación (esquema de interpretación de datos) entendida ésta desde la perspectiva de Cisterna (2005) como la acción de reunión y cruce dialéctico de la información referida al objeto de estudio.

A continuación se presentará el desarrollo y resultado del proceso análisis e interpretación de datos, y su correspondiente triangulación.

4.1 INSTRUMENTOS APLICADOS CON LAS MADRES DE FAMILIA

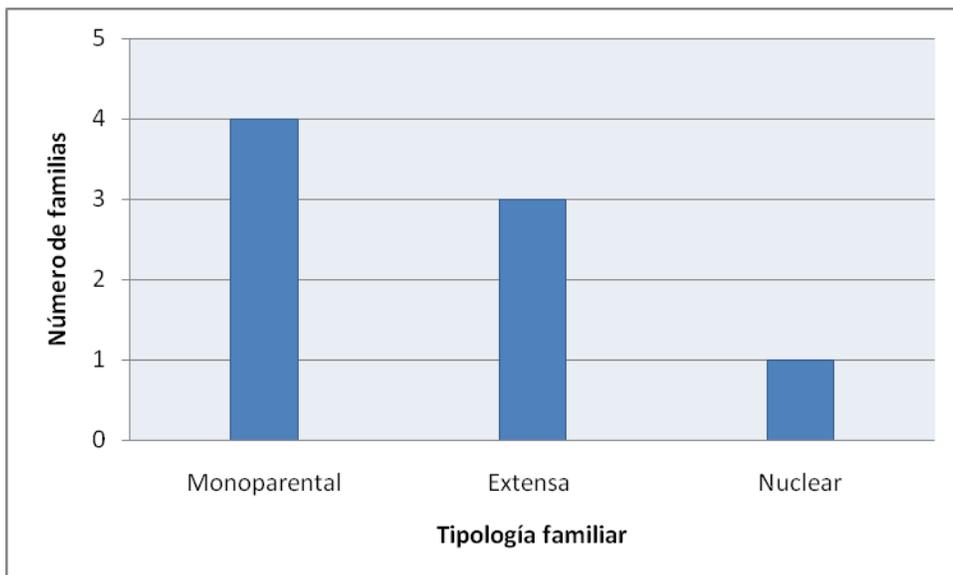
- **Visita domiciliaria**

Para la elaboración de la visita domiciliaria se tuvieron en cuenta varias categorías como identificación del grupo familiar, tipologías familiares, roles asumidos en el hogar, entre otros (ver anexo 2) que permitieron lograr un acercamiento al escenario familiar y captar a través del lenguaje verbal la expresión de los estereotipos de género.

El total de familias visitadas fueron 8, y las informantes fueron 8 madres de familia. De acuerdo a la información brindada por ellas, se establecen diversas tipologías familiares: extensa, monoparental y nuclear.

A continuación se presenta un gráfico que ilustra el número de familias de acuerdo a la tipología familiar a la que pertenecen:

Gráfico 1
Tipologías familiares



De acuerdo al anterior grafico, se presenta que: 4 familias son de tipología monoparental, 3 de extensa, y 1 nuclear. Cabe anotar que aunque se presentan tres tipologías familiares, se halla una generalidad: las madres cumplen el rol de cabeza de familia, teniendo que 5 de ellas se constituyen en una población económicamente activa de quienes depende la sobrevivencia familiar, detentando además la autoridad en el hogar.

Gráfico 2.
Ocupación de las madres



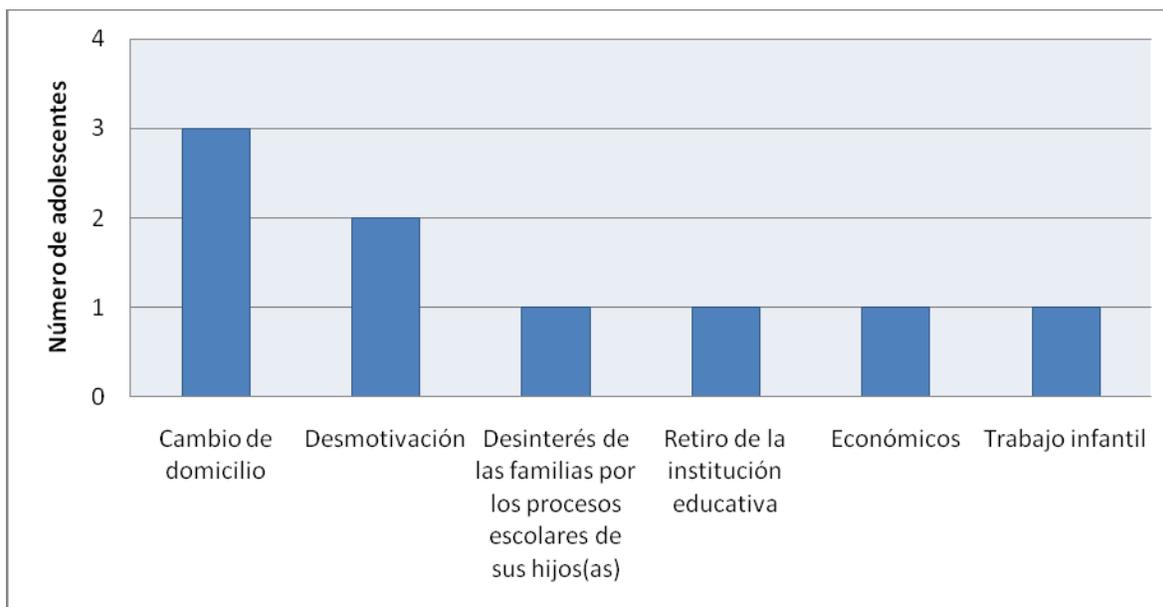
Como se observa en el gráfico 2; 5 madres cabeza de familia, equivalente a 62%, se desempeñan laboralmente en los siguientes oficios: lavadora de envases, vendedora ambulante, confecciones y empleada de servicio doméstico. Mientras que 3 de las madres, equivalente al 38% dedica su tiempo a las tareas domésticos, permaneciendo en sus hogares la mayor parte del tiempo.

Dentro de este contexto familiar, las causas de desescolarización de los y las adolescentes expresados por las madres se deben a factores tanto intra-escolares como extra-escolares.

En los factores intra-escolares se encuentran: problemas conductuales que se expresan en comportamientos agresivos y expulsión de las instituciones educativas. En los factores extraescolares se hallan: cambio de domicilio, escasos recursos económicos, desmotivación, desinterés de las familias, retiro del adolescente por parte de la madre y trabajo infantil.

Lo anterior será representado en el gráfico 3 que corresponde a las causas de la desescolarización de los y las adolescentes según las madres.

Gráfico 3
Causas de la desescolarización según las madres



Según la información del gráfico 3, las causas de la desescolarización de los y las adolescentes se deben a diversos motivos: 3 adolescentes por cambio de domicilio; 2 adolescentes por desmotivación; 1 adolescente por desinterés de las familias en los procesos escolares de sus hijos; 1 adolescente por retiro de la institución; 1 adolescente por asuntos económicos y otro por trabajo infantil.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la distribución del tiempo de los y las adolescentes en su situación de desescolarización incide el hecho de que las madres dediquen la mayor parte del tiempo a la ocupación laboral. De modo que los y las adolescentes dedican su tiempo a la realización de diversas actividades: por un lado las 6 adolescentes de la población sujeto de estudio, dividen su tiempo entre el estudio en La Escuela Busca al Niño-a, las tareas domésticas y el esparcimiento. A continuación se observará en la gráfica las actividades y funciones de ellas:

Gráfico 4
Actividades y funciones de las adolescentes durante el día.

Personas Tiempo	1	2	3	4	5	6
Mañana	-Organiza sus hermanas menores, tiende camas. - Estudia en la EBN	- Organiza sus hermanos menores. - Estudia en la EBN	- Organiza sus hermanos menores. - Asiste a la EBN	- Organizar sus hermanas menores, atender a sus tíos. -Asistir a la EBN	- Asiste a la EBN	- Asistir a la escuela.
Tarde	- Realizar labores domesticas.	- Organiza la casa.	-Organiza la casa. -Ver televisión. Salir a la calle.	-Ver televisión. -Organizar la casa.	- Ordenar su casa	- Ordenar su casa
Noche	- Ver televisión	- Sale a la calle	- A veces sale a la calle-	Salir a la calle.	-Ver televisión -Hablar por teléfono.	- Ir al parque. - Dormir

A partir del gráfico 4, se establece en el caso de las adolescentes que mientras su madre está la mayor parte del tiempo fuera del hogar, es una constante su desenvolvimiento en el espacio doméstico, donde se les asignan unos roles que poseen valor de uso, o sea orientados a la realización de tareas domésticas y a la satisfacción de los otros.

Por otro lado, los tres adolescentes hombres (33%) destinan su tiempo a las siguientes actividades:

Gráfico 5
Actividades y funciones de los adolescentes durante el día.

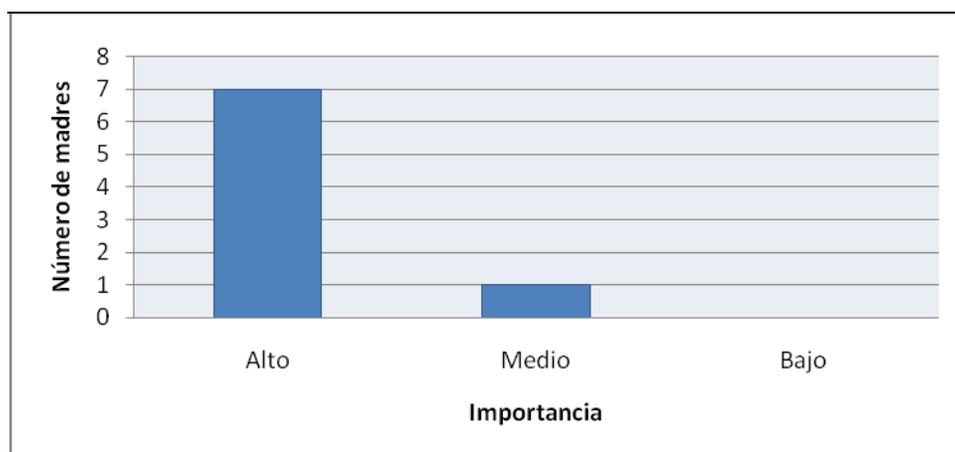
Personas Tiempo	1	2	3
Mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenar fútbol 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar 	<ul style="list-style-type: none"> • Dormir • Asistir a la EBN
Tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar el almuerzo a su padre • Realizar tareas escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar 	<ul style="list-style-type: none"> • “No hace nada”. • En ocasiones ayuda a su hermana en el oficio doméstico
Noche	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar en colegio nocturno 	<ul style="list-style-type: none"> • Salir con sus amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • “Andar” la calle

En el gráfico 5, se establece que dos de los adolescentes que corresponde al 66,6% de los adolescentes hombres, dedican su tiempo al estudio y a las actividades de esparcimiento; mientras uno (33,3%) de ellos, al ser parte de una familia monoparental, ocupa directamente el ámbito público, asumiendo el rol de proveedor, en donde el trabajo y la productividad van de la mano de la remuneración económica.

De acuerdo con lo anterior, y partir de las funciones que le son asignadas a estos adolescentes por autoridad de las madres, es posible develar que en las familias sujeto de estudio se reproduce un estereotipo de género que señala a cada adolescente hombre y mujer su deber ser a partir de un roles que se inscriben en el modelo patriarcal, donde los hombres tienen la esfera de lo público como espacio especial de actuación, y las mujeres son ubicadas preferentemente en el ámbito doméstico.

En cuanto a la categoría *importancia que las madres dan a la escolarización de los y las adolescentes*, es posible visualizar el nivel de importancia en estos términos: alto- medio-bajo. A continuación se presenta un gráfico ilustrativo.

Gráfico 6
Importancia que los adultos dan a la escolarización de los y las adolescentes



En términos generales el nivel de importancia que dan las madres a la escolarización de los y las adolescentes es alto, ya que 7 de las madres que corresponde al 87,5% de la totalidad, expresan la relevancia del estudio para la vida de sus hijos e hijas adolescentes; en la medida que lo consideran fundamental para obtener ocupaciones laborales en un futuro que les permita pender de si mismos. Sin embargo una de las madres que corresponde al 12,5% considera que el nivel de importancia de la escolaridad es medio, ya que considera que su hija adolescente carece de aspiraciones académicas.

Por ultimo, *la perspectiva del proyecto de vida que visiona para su hijo e hija adolescente* es una categoría que permitió que las madres expresaran las visiones de futuro que proyectan en sus hijos e hijas. Es así como en términos generales las madres plantean un proyecto de vida donde el estudio y el trabajo se constituyen en dos factores esenciales para que sus hijos “salgan adelante”; con carreras que les permitan ser profesores, médicos y

empresarios que laboran en espacios tales como una oficina; dado lo anterior y para ejemplificar, algunas madres expresan:

“Quiero que estudie y que trabaje...verla en lo mejor...que tenga una carrera hermosa”.

“Ellos deben estudiar, que salgan adelante”.

De la misma manera, acerca de la relación entre el estudio y la autonomía, las madres dicen:

“Cuando ellos estén grandes quiero que ellos estén ubicados, que dependan de sí mismos”.

A partir de lo expresado por las madres, se infiere entonces que la escolarización es factor importante, en la medida en que este será un medio a través del cual los y las adolescentes en el futuro posean un trabajo del cual dependan de sí mismos, y que les permita no repetir la historia de vida de sus madres y padres, que desde sus términos ha sido: dura y marcada por la lucha constante de sobrevivencia; y como consecuencia se les escucha decir frases como:

“Su papá quiere que estudie, que tenga algo mejor, y no pase lo que el pasó”.

“Me la imagino (a su hija) en una oficina haciendo cosas mejores que las que me han tocado a mi”.

“Yo no quiero que ellas pasen lo mismo que yo estoy pasando...el trabajo que tengo que pasar para levantarlos”.

“Yo quiero que ella tenga una vida mejor, no como uno...lavando, trapeando”.

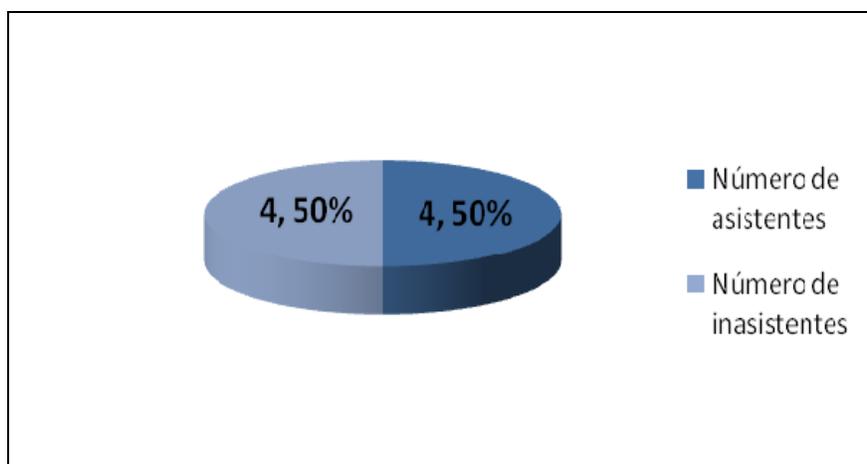
Cabe decir pues, que desde el ámbito del discurso, las madres no desean que sus hijos e hijas adolescentes reproduzcan la forma de vida de ellas y sus padres, abogando por un estilo de vida que les favorezca la movilidad social, entendida esta como el movimiento ascendente de una persona de un nivel social, cultural, económico y personal.

- ***Taller pedagógico***

El taller con madres posibilitó construir dos categorías, por un lado la participación expresada en la asistencia de las madres al taller; y por otro, la comunicación, abordada a partir del lenguaje verbal de las asistentes, que permitió explicitar los estereotipos de género más representativos presentes en las familias.

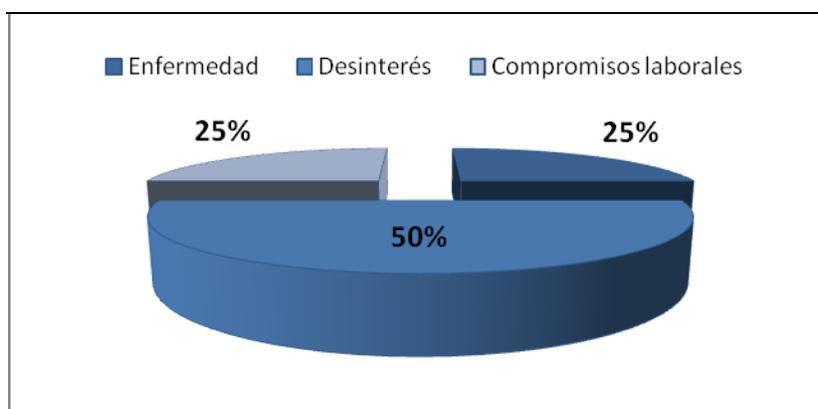
Para empezar, es importante mencionar que inicialmente al taller fueron convocadas 8 madres, de las cuales asistieron 4, lo cual equivale a una asistencia del 50%.

Gráfico 7
Asistencia de las madres al taller pedagógico



Las causas de inasistencia adujeron a los siguientes motivos: por enfermedad hubo una inasistencia equivalente al 25%, por desinterés hubo dos inasistencias equivalentes al 50 % y por compromisos laborales hubo una inasistencia equivalente al 25%. Se hará énfasis en las dos últimas causas, ya que éstas debelan un alto porcentaje de poco acompañamiento familiar.

Gráfico 8
Causas de inasistencia



Por una parte, el compromiso laboral que debe asumir ésta madre al ocupar dentro de la estructura familiar el rol de cabeza de familia, en este caso su trabajo como empleada doméstica interna, genera que ésta permanezca la mayor parte del tiempo por fuera del hogar, implicando que sus hijos e hijas queden solos en la casa, bajo el cuidado de la hija mayor.

De otra parte, el desinterés de las madres para asistir al taller, al cual fueron convocadas con antelación, devela una de las principales características de la población sujeto de estudio: el deficiente acompañamiento familiar y el poco interés que las madres brindan a la educación de sus hijos e hijas.

Ahora bien, en relación con los estereotipos de género que las madres manejan desde sus expresiones verbales, develan un imaginario que circula a través de las tradiciones

familiares que desde el modelo patriarcal da origen a actitudes y concepciones de género de índole sexista.

Tales expresiones verbales se presentaron en escena a partir de las siguientes actividades⁶:

1. Situación Problema: “Dos amigos” (SP1): consistió en presentar un caso específico en el que dos hombres en su condición de amigos se abrazan y saludan de beso en la mejilla. Esta actividad se aplicó con el propósito de develar las percepciones de género que poseen los y las participantes.
2. Mímica: “imita a un personaje famoso” (M): las personas participantes tendrían que imitar un personaje, para que los demás adivinaran de quien se trataba.
3. Juego de roles (JR): con este juego, los y las participantes en forma grupal debían poner en escena una situación familiar. Lo anterior con la pretensión de observar cuales son los imaginarios de familia de los y las participantes.
4. Situaciones problema: ¿Cómo distribuyo los roles en mi casa? (SP2): el o la participante debía responder sobre la forma como distribuyen las funciones en el hogar y quien las asumía.
5. Actividad: “Trovar” (AT).
6. Situación problema: “Solos en la isla” (SP3): para llevar a cabo tal actividad las y los participantes tendrían que imaginarse en una isla completamente sola; posteriormente debían plantear la forma como distribuirían las funciones en la isla: quien cocinaría, quien proveería alimentos, etc.
7. Actividad: “Adivinar el rostro de tu compañera” (A1)
8. Actividad: Contar chiste (A2)

⁶ Estas actividades en el transcurso de la monografía serán abreviadas de acuerdo a las iniciales de las palabras que la componen, por ejemplo, Situación Problema será abreviada (SP).

9. Nudo humano (NH): en esta actividad los y las participantes debían formar un círculo y tomarse de la mano siguiendo unas instrucciones (tomar de las manos a un compañero con la condición que no fuese el que estuviera al lado); y a continuación debían desamarrarse. Con este juego se pretendió evidenciar la participación de cada uno y una de los jugadores al interior del juego.
10. Situación problema: ¿Quién hace que en una familia? (SP4): esta actividad se lleva a cabo planteando a los y las participantes la pregunta sobre como distribuirían las funciones en un hogar monoparental, compuesto por madre, padre, hija adolescente e hijo adolescente. Lo anterior con la finalidad de establecer cuales son los parámetros para la distribución de funciones en la familia, y de roles según el sexo.
11. Historia en imágenes. (HI): los y las participantes tendrían que crear una historia a partir de unas imágenes: una madre en embarazo, un niño-a vestido con una prenda color rosado, un niño-a vestido con una prenda color azul, diversos juegos u objetos (carro, cometa, muñeca, oso de peluche). La actividad permitió evidenciar como los y las participantes atribuyen a las personas sexo (hombre-mujer) a partir de colores y juegos.

Las actividades SP1, SP2, JR, SP3, HI permitieron establecer cuales son las características del imaginario de las madres. La actividad SP1 dio cuenta del pensamiento que poseen las madres acerca del comportamiento que deben o no tener los hombres al momento de expresar los afectos, caso específico un beso en la mejilla entre dos amigos, de ahí entonces que se expresaran de la siguiente forma: *“Pienso que tienen una amistad muy estrecha”, “Yo pensaría que son muy buenos amigos y que hacia tiempo que no se veían”, “Yo pienso que son gays...porque dos hombres que se abrazan y se dan un beso es porque son gays.* Las anteriores frases develan las situaciones específicas en las que los hombres deberían expresar sus afectos, es decir, son demostraciones que se expresan en casos no cotidianos, y en otros casos no son propias de los hombres. Lo anterior permite entonces develar que las madres definen a

los hombres con características como la dureza emocional, y aquellos que no se expresan de esta forma, traicionan los mandatos de género y son considerados homosexuales.

Las actividades SP2 y SP4 dan cuenta de la forma como las madres distribuyen los oficios en el hogar según el género: *“Yenifer se queda en la cocina y lava...y Yulvany arregla la casa y trapea y ve televisión”, “Yo hago todo el oficio de la casa...Julián es uno que donde come ahí deja el plato, entonces le digo que lleve el plato pa’ la cocina y los lave...el me dice ahorita, y el ahorita nunca se llega”, “Geraldine barre la casa de vez en cuando, de pronto la mando a arreglar la cocina y lo hace...despacha a los muchachos”*.

Así mismo dentro de las actividades domésticas existe un margen de funciones propias para los hombres y propia para las mujeres. Para las mujeres el espacio de acción fundamental es la cocina y el lavado de la ropa, mientras que para los hombres el espacio de acción se limita a tareas como el barrer o trapear, no obstante la calle es su espacio de interacción cotidiana.

Durante el taller se suscitó una discusión frente a la pregunta: *¿Por qué el hombre no cocina?*, ante la cual las madres adujeron lo siguiente: el hombre no cocina *“porque es hombre, y no a todos los hombres les gusta cocinar....en cambio a uno como mujer, es la obligación de uno hacerlo...pero muy bueno que aprendieran también los hombres a hacerlo, porque toda la vida no van a tener una mujer para hacerles”*. Lo anterior devela la existencia de un determinismo biológico, en la medida en que la condición de “ser mujer” implica la realización de unas funciones (tales como el cocinar y estar al servicio de los demás) que adquieren el carácter de *naturales*; lo cual difiere de la condición de “ser hombre”, ya que este desde el ámbito doméstico no tiene la obligación de cumplir con unas determinadas tareas, ya que a este se le ofrece otro ámbito de actuación considerado como “natural”: la calle.

Por ultimo, la actividad HI consistió en preguntar a las madres acerca de la distribución de colores y juguetes de acuerdo al sexo. Sobre la distribución de los juguetes, ellas se expresan: *“el carro para el niño, y el balón...la muñeca para la niña”, “los niños no juegan con muñecas...con eso fue con lo que me criaron a mi...porque los que juegan con muñeca van a ser del otro lado...por eso le di el trompo para el niño y el balón para el niño”*. Estas respuestas evidencia que los niños y niñas deben jugar con objetos “adecuados”, ya que de otro modo se estarían saliendo del modelo de ser hombre y de ser mujer culturalmente establecido, dando lugar a que sean nombrados peyorativamente como *gay*⁷ en el caso de los hombres y como *machorra*⁸ en el caso de las mujeres, frase específica: *“Una niña por ahí jugando balón no queda bien...una niña tirando trompo tampoco queda bien...una niña manejando, aunque hoy día se ve, mas que todo el carro debe ser para el hombre que es el que debe de manejar”, “una niña por ahí jugando trompo en una esquina... esta se volvió una machorra”*.

En la identificación de los hombres y las mujeres juega un papel importante los colores, a través de los cuales se expresan las formas ideales que estos y estas deben adoptar; de acuerdo a lo dicho por las madres los colores “pasteles” y en especial el rosado que detentan delicadeza son naturales a la mujer, mientras que los “colores fuertes” como el azul que detentan fortaleza, les son adjudicados al hombre.

⁷ El sustantivo *gay* se refiere a personas homosexuales de ambos sexos. Pero desde el imaginario de las madres, *gay* se refiere a un hombre que expresa sus sentimientos sin dificultad: miedo, alegría, tristeza.

⁸ Término utilizado por las madres para designar aquellas niñas que poseen comportamientos que tradicionalmente son considerados propios de los niños: brusquedad, jugar con carros, jugar fútbol.

4.2 INSTRUMENTOS APLICADOS CON ADOLESCENTES

- *Taller pedagógico*

Se realizó un taller pedagógico con 8 adolescentes de Moravia adscritos a la EBN con la finalidad de explicitar los estereotipos de género que son asimilados por éstos y éstas mediante el análisis de sus actitudes, conductas y expresiones del lenguaje (verbal y no verbal).

En el taller pedagógico se realizaron las siguientes actividades⁹:

1. Situaciones problema: “el lobo, la lechuza y la oveja” (SP1): los adolescentes tendrían que solucionar en grupo un problema: un granjero desea cruzar un lobo, una oveja y una lechuza al otro lado del río, ¿Cómo hacerlo?. El objetivo de esta actividad es observar la interacción entre los y las adolescentes y participación grupal.
2. Nudo humano (NH)
3. Juego de roles (JR)
4. Mímica: “imita a un personaje famoso” (M)
5. Cadáver exquisito (CE)¹⁰: en una hoja en común cada adolescente debía copiar una frase o idea cualquiera, al terminar debía doblar el tramo que escribió, y a continuación proseguía otro adolescente con la misma instrucción. Al final la hoja se abriría para leer el texto construido.

⁹ Estas actividades en el transcurso de la monografía serán abreviadas de acuerdo a las iniciales de las palabras que la componen, por ejemplo, Situación Problema será abreviada (SP). Algunas actividades están referidas y descritas en páginas anteriores, específicamente en el taller pedagógico con las madres.

¹⁰ Por cadáver exquisito se entiende el juego o proyecto colaborativo que involucra a dos o más participantes y que consiste en ir dando cuerpo a un material común –ya sea gráfico o literario-, de forma lineal y sucesiva, partiendo de una palabra, frase, párrafo, texto aleatorio, trazo o bosquejo.

6. Situación Problema: “Dos amigos” (SP2)

Para la elaboración del taller pedagógico, se diseñaron las siguientes categorías de análisis: cohesión de grupo, participación según género y comunicación; las cuales orientaron la exploración realizada con la finalidad de encontrar expresiones que dentro del grupo de adolescentes dieran cuenta de los estereotipos de género que estos y éstas manifiestan en su cotidianidad.

La cohesión se presentó de manera ocasional, es decir, la atracción de los miembros y el alcance de los objetivos comunes estuvo en gran medida determinada por las características propias de la actividad a la cual se fueron convocadas y convocadas; puesto que los momentos en los cuales se requería una participación desde *el hacer*, cada integrante se apropiaba de un rol específico que enriquecía la actividad grupal. Sin embargo, cuando consistía en brindar aportes desde el orden de lo verbal, el grupo se concentraba escuchando la respuesta que algunos de sus miembros pudieran emitir.

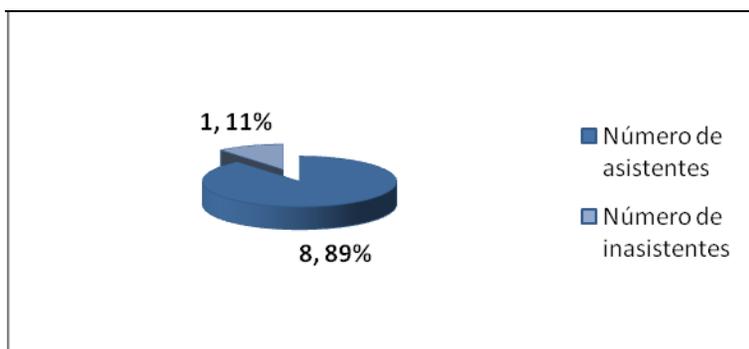
Desde la categoría participación, se permitió focalizar la observación hacia la asistencia y causas de inasistencia el día del taller, clases de participación, formas de liderazgo y participación según género.

La participación de los y las adolescentes al taller se evidencia desde la asistencia al mismo, pues ésta deja ver el nivel de compromiso de los mismos y las mismas en las actividades realizadas

Para el día de la actividad fueron convocados y convocadas nueve adolescentes, de los cuales hubo una asistencia total de 8 adolescentes, es decir, un 89% y una inasistencia por parte de una adolescente equivalente al 11%, debido que en el horario del taller debía responder a las labores domésticas (cuidado de sus hermanas menores y limpieza del hogar.

Gráfico 9

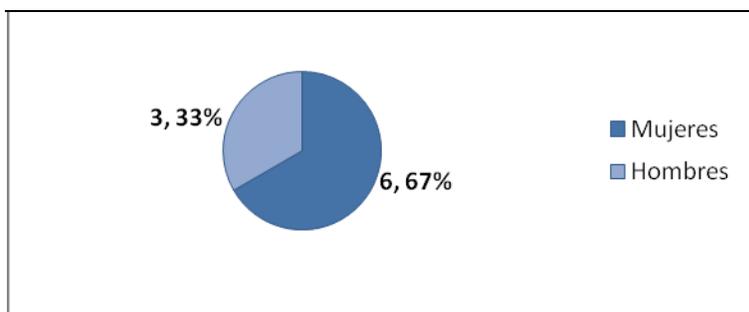
Asistencia de adolescentes al taller pedagógico



En relación al género hubo una asistencia total de 3 hombres, equivalentes al 33% y cinco mujeres equivalentes al 67%, lo cual se puede apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfico 10

Distribución de adolescentes según género



En la misma línea de la participación, se abordaron tres clases en el grupo incluyente, excluyente e individualizada, con la finalidad de observar las interacciones grupales y la posible influencia del género de pertenencia de los y las integrantes en las mismas.

De acuerdo a lo anterior, la participación respondió a dos clases: incluyente y excluyente. Incluyente en la medida de que en actividades como la telaraña, el nudo humano, cadáver exquisito y juego de roles, se evidenció la cooperación entre el grupo debido a que cada uno y cada una desde sus capacidades contribuyó a la consecución de un objetivo común, y

de igual manera dichas contribuciones fueron escuchadas por el grupo, respetadas y consensuadas.

No obstante, se dieron focos de exclusión y autoexclusión en actividades como la SP1 y SP2 en donde la condición de género fue un factor que influyó significativamente en la medida en que la respuesta estaba orientada por una adolescente, causando que 3 de las participantes atendieran a sus ideas cerrándose como grupo y como consecuencia generando un malestar en los hombres que conllevaba a la autoexclusión.

La participación también fue abordada de acuerdo al género de los y las participantes, aspecto desde el cual se encontraron tres formas específicas de participación: activa con verbalización (imágenes 1 y 2), silenciosa pero con vinculación a las actividades (imagen 3), y distante (imagen 4).

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 4



Imagen 5



La imagen 1 da cuenta de que la participación activa con verbalización se presentó en un subgrupo de adolescentes compuesto por dos hombres y dos mujeres, lo cual evidencia que ésta de acuerdo al género se dio en términos equitativos; sin embargo en la imagen 2 se muestra como ésta participación activa en el resto de los y las participantes se encontró fundamentalmente a cargo de una de las adolescentes, quien lideró las actividades y la toma de decisiones al interior del grupo. En la imagen 3 se presentan dos adolescentes, las cuales estuvieron vinculadas a las actividades realizadas, aunque de manera silenciosa. La imagen 4, por su parte, deja ver como la participación de un adolescente fue distante por momentos en los cuales se autoexcluía de las actividades realizadas por las razones expuestas en párrafos anteriores.

Dentro de la categoría de participación se abordó el liderazgo, el cual proviene del término líder, que desde su raíz anglosajona *laedare*, significa “conducir a los viajeros por el camino”, en éste sentido, se constituye en la persona orientadora de determinados procesos y a la que un grupo reconoce como la cabeza visible del mismo.

El liderazgo entonces, desde la perspectiva de Zapata (2006) es visto como un proceso a partir del cual “alguien” logra que suceda un cambio importante. En este sentido, ese

“alguien” es considerado como aquella persona que puede ejercer el rol de líder bajo determinadas circunstancias.

El liderazgo se abordó desde tres categorías de análisis a saber: autoritario, que es aquel que centraliza el poder y por lo tanto ejerce el poder, definiendo sólo los objetivos de las tareas, y no consulta con el equipo; cooperativo, connotado como aquel que construye los objetivos y define la distribución de tareas con el equipo; y permisivo caracterizado por una actitud pasiva y flexible, dejando al libre albedrío al equipo. Después de estas brevísimas precisiones, se advierte a partir del taller pedagógico, que el liderazgo cooperativo fue el predominante, si tenemos en cuenta que en actividades tales como la SP1 y la SP2, la palabra se le otorgaba a dos integrantes: a un hombre y a una mujer, los cuales lo aceptaban sin autoritarismos. El liderazgo entonces no estuvo definido por la pertenencia a uno u otro género, si no bien, por sus actitudes y aptitudes asumidas frente a las actividades.

Imagen 6



La fotografía da cuenta del liderazgo asumido por uno de los adolescentes

Imagen 7



En el centro de la fotografía se encuentra una adolescente, la cual asumió funciones de liderazgo durante la actividad del nudo humano.

Finalmente, la comunicación fue otra categoría de análisis incluida en el desarrollo del taller pedagógico.

La comunicación se constituye en “el acto de hacer circular, compartir o intercambiar por algún medio experiencias (conocimientos, opiniones, actitudes, emociones, deseos, requerimientos, etc.) entre dos o más personas con propósito particular y en situaciones reales de vida humana” (Niño, 2005, p.4).

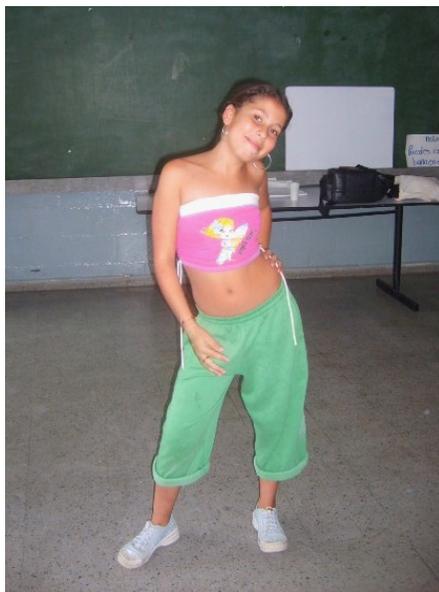
En este sentido, la comunicación como intercambio de experiencias al interior de las actividades realizadas en el taller, se abordó a partir de dos tópicos principales: los lenguajes verbales y no verbales, puesto que la comunicación humana es un todo complejo que no debe restringirse al ámbito único de la palabra; el ser humano tiene la necesidad expresa de comunicar sus sentimientos, sus dudas, sus certezas y temores a sus semejantes, para lo cual no solo hace uso de la palabra, puesto que la comunicación es la base sobre la cual se construyen las relaciones humanas, relaciones que se sirven de la holisticidad del

ser y que abarcan desde la palabra, el gesto, las sensaciones, hasta todo que le permite configurarse como un ser trascendente más allá de lo inmanente.

A este respecto Davis (1978) enuncia que los lenguajes no verbales permiten desentrañar lo que hay más allá de las palabras, este tipo de lenguajes por sí solos tienen la capacidad de expresar a cabalidad el yo interno de cada sujeto o bien complementan y enriquecen el mensaje oral constituyéndose así en todo un abanico de elementos autónomos y con significación propia que otorgan credibilidad y fiabilidad a las palabras.

De acuerdo a éste tópico, los lenguajes no verbales se hicieron presentes en aspectos como la forma de vestir y las actitudes en busca de aceptación, pues tal como se puede apreciar en la Imagen 7, el cuerpo se convierte en el medio que por excelencia las adolescentes utilizan para obtener la atención de las personas del contexto en el cual interactúa, lo cual es consecuencia de una visión estereotipada del cuerpo de la mujer, de acuerdo a la cual éste se condiciona para cumplir unas funciones de complacencia y fundamentalmente la aceptación del sexo opuesto.

Imagen 7



La imagen 8 fue captada durante la actividad JR (juego de roles), en la cual se les pidió a un grupo de cuatro adolescentes que se disfrazaran para representar una escena familiar, para la cual estaba destinado el rincón de objetos (faldas, sombreros, lentes, accesorios, chaquetas, maquillaje, entre otros).

Inicialmente los y las adolescentes escogen una indumentaria para representar un rol dentro de la familia que han creado: la adolescente mayor (14 años) elige el papel de madre, el adolescente mayor (17 años) el de padre, el adolescente menor (14 años) el de hijo, y la adolescente menor (12 años) el de hija. Seguidamente representan la escena en donde a la madre se le atribuye la función de ama de casa quien detenta el “mando” en el hogar, el padre destina su tiempo al trabajo, la adolescente menor desempeña el rol de una hija estudiante y el adolescente menor representa un niño con necesidades educativas especiales (NEE) desescolarizado.

A partir de la representación se logró captar que las relaciones entre los miembros de la familia representada, se caracterizan por un ambiente de violencia tanto física como verbal, en donde la intolerancia de la madre con su hijo, desata un conflicto entre el padre y la madre, y en donde la hija intenta mediar separándolos de la pelea que se suscita.

Imagen 8



La imagen 7 tomada a una adolescente durante la actividad JR, reafirma con la forma de vestir y con los objetos que utiliza para personificar a una madre, las funciones que tradicionalmente le son delegadas a la mujer: ser madre y realizar las tareas domésticas. En este sentido, la actividad permitió develar la manera como los y las adolescentes expresan la asimilación de roles que desde el ámbito familiar se encuentran naturalizados, es decir, al sexo inicial de las personas se le incorporan unas funciones que van a determinar su ser.

Imagen 9



Ahora bien, la comunicación abordada desde el lenguaje verbal y más concretamente desde las expresiones sexistas que surgieron en el transcurso del taller, permitió dar cuenta de algunas de las concepciones de feminidad y masculinidad que los y las adolescentes manejan y de la manera cómo hombre y mujer son identificados de acuerdo con los roles que desempeñan en la familia y por ende en la sociedad.

La principal fuente para develar las expresiones sexistas fue a partir de la actividad JR, puesto que una vez realizada la puesta en escena de la familia, se pidió al grupo de adolescentes que interpretaran el lugar ocupado por cada uno de los actores de acuerdo con

el papel desempeñado. Por medio de la interpretación, se identifica a una de las adolescentes con la madre por dos razones “*porque le estaba pegando al hijo*” y “*porque estaba ‘mantequiando’¹¹*”, y de igual modo se identifica al padre debido a que “*pelea mucho con la mamá*”; de ésta manera se hace evidente que en la estructura familiar la madre es quien dentro del hogar detenta la autoridad por medio del empleo de la violencia y a su vez es la encargada de las tareas cotidianas de la casa tales como cocinar; mientras que el padre se caracteriza por sostener riñas con la madre.

Otra de las actividades que permitió el auge de expresiones sexistas desde el lenguaje verbal fue la SP2, a través de la cual se narraba la historia de dos amigos que hacía mucho tiempo no se veían y que al encontrarse después de un largo tiempo se dieron un beso en la mejilla.

Con ésta historia se suscitaron comentarios despectivos hacia las relaciones homosexuales y hacia formas diferentes de ser hombre que se salieran de los modelos tradicionales establecidos y de una manera más concreta: de lo que culturalmente ha sido estereotipado como ámbito propio de lo masculino.

De esta manera, cuando se pide la opinión sobre la historia, uno de los adolescentes responde con actitud de menosprecio: “*los dos eran ‘caquitas’¹²*”, de igual manera cuando se solicita el final para la historia, el mismo adolescente reitera desde su cerrada concepción de masculinidad que “*uno se volvió hombre y se casó*”, mientras que una de las adolescentes dijo que uno de los hombres “*se fue antes de que la mujer lo cogiera a garrote*”, con lo cual pone de manifiesto que la madre desde su ámbito de actuación, el doméstico, impone la autoridad a través del uso de la violencia.

¹¹ La palabra ‘mantequiando’ hace alusión a la acción de cocinar, especialmente cuando es realizada por una mujer.

¹² Expresión empleada para referirse a homosexuales.

- *Grupo focal*

El grupo focal, como modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, permitió develar algunos de los imaginarios de género que los y las adolescentes emplean en su cotidianidad, de acuerdo con sus experiencias personales y familiares a través de preguntas claves que dieron cuenta de categorías de análisis tales como las concepciones de hombre y de mujer, significados, identificaciones y displicencias de género, censuras culturales de género y los imaginarios familiares de género transmitidos a través de lenguajes verbales.

Las preguntas sobre las cuales se desarrolló el grupo focal fueron:

- ¿Qué son las mujeres? y ¿Qué son los hombres?
- ¿Qué significa para cada uno y para cada una de ustedes el ser hombre y el ser mujer?
- ¿Qué les gusta de ser hombres y de ser mujeres?
- ¿Qué le disgusta del sexo opuesto?

Para establecer cual es el imaginario de los y las adolescentes acerca del género, es importante dar cuenta de las concepciones de hombre y mujer que manejan los y las adolescentes, para posibilitar saber de qué nociones parten éstos y éstas para referirse al sexo opuesto, emitir juicios de valor y su visión del mundo en términos de género, es decir, una cosmovisión acorde con lo que en el contexto socio-cultural en el cual interactúan, ha determinado lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer.

En éste sentido, ante las preguntas ¿Qué son las mujeres? y ¿Qué son los hombres?, los adolescentes hacen alusión a las mujeres como personas lindas, cariñosas y amables, y los adolescentes caracterizan a los hombres como responsables, amables, cariñosos, amorosos y amistosos. Se puede decir entonces, que existe una valoración favorable del sexo opuesto, ya que tanto hombres como mujeres son identificados con características positivas, lo cual en un primer momento hace pensar que las concepciones de hombre y de mujer que los y

las adolescentes manejan en su cotidianidad tienen correspondencia con los valores mencionados por ellos.

Frente a los significados atribuidos a uno u otro género, analizados a través de la pregunta *¿Qué significa para cada uno y para cada una de ustedes el ser hombre y el ser mujer?*; los adolescentes encuentran su significación en la concepción de que el hombre es portador de fuerza y resistencia; mientras que para las adolescentes el ser mujer implica un gusto y una posible satisfacción hacia el rol que éstas desempeñan cotidianamente y que se encuentra enmarcado en el ámbito doméstico, el cual implica tareas como trapear, cocinar y lavar el baño. Se evidencia desde sus imaginarios, una clara distinción entre lo que ha de ser un hombre y lo que ha de ser una mujer en términos de la realización de funciones que tengan que ver con el empleo de la fuerza para los hombres y el ejercicio de los quehaceres del hogar para las mujeres.

En cuanto a la categoría identificaciones de género, es decir, a lo que más les gusta de ser hombres y de ser mujeres, las adolescentes reconocen que les gusta ser mujeres debido al deleite que encuentran en el ejercicio de los quehaceres de la casa tales como cocinar, arreglar la casa y barrer; mientras que los adolescentes aducen la respuesta al gusto de su forma de pensar y de sentir que ellos mismos identifican como diferente a la forma de pensar y de sentir de las mujeres, las cuales, para ellos, descubren su forma de expresión en la delicadeza femenina.

De acuerdo con la categoría apatías de género, es decir, lo que les disgusta del sexo opuesto, tanto los adolescentes como las adolescentes reconocen la existencia de elementos atribuidos al género opuesto con los cuales no están de acuerdo. Las adolescentes rechazan a los hombres el hecho de ser “machistas”, palabra que ellas mismas tienen incorporada en su vocabulario y que hace referencia a *“los hombres que le pegan a las mujeres”*; a los adolescentes, por su parte, no les gusta de las mujeres su temperamento fuerte, el cual relacionan con actitudes de mal genio o irritabilidad.

Estos rechazos frente a actitudes concretas del sexo opuesto confrontan las concepciones de hombre y de mujer mencionadas en párrafos anteriores, de acuerdo a las cuales las mujeres eran personas lindas, cariñosas y amables; y los hombres responsables, amables, cariñosos, amorosos y amistosos.

Respecto a la categoría censuras culturales de acuerdo al género, es decir, a la prohibición expresa frente al desempeño de funciones propias del sexo opuesto, de acuerdo con lo establecido por las creencias populares que circulan en el contexto respecto a lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer; tanto hombres como mujeres reconocen que existe un cierto rango de funciones y áreas de acción que no les está permitido desempeñar por el hecho de su pertenencia a uno u otro género.

Los adolescentes reconocen que la sensibilidad les es negada a ellos, puesto que les gustaría ser sensibles, pero consideran que no pueden serlo debido a la posibilidad de ser tachados como afeminados. Las adolescentes, por su parte, reconocen que el empleo de la fuerza y el salir a la calle, el ser proveedor, son atributos y funciones propias de los hombres a las cuales les gustaría acceder para desempeñarse en otros ámbitos de la vida tales como el laboral.

Por último, los imaginarios de género, es decir, los supuestos frente a lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer, que se asimilan y reproducen a través de la tradición familiar, fueron explorados a través de expresiones que desde el lenguaje verbal apuntan hacia prácticas de índole sexista¹³, puesto que éstas, mediante sus expresiones, dejan ver el lugar que tradicionalmente deben ocupar hombres y mujeres en la estructura familiar “*El hombre de la calle, la mujer de la casa*”, así mismo se advierte la asimilación de roles que determinan la pertenencia a uno u otro género, de acuerdo a los cuales las mujeres se deben

¹³ Las prácticas sexistas son entendidas como la forma de actuar y concebir el mundo de acuerdo con el modelo patriarcal, que discriminan y mantienen en situación de subordinación y explotación a un género, siendo histórica y culturalmente las mujeres quienes sufren menosprecio sistemático en todos los ámbitos de la vida valorando positivamente al otro.

ocupar del cuidado de los hijos, mientras que los hombres por el hecho de ser hombres tienen libertad para divertirse en la calle: *“la mujer cuida a los hijos, mientras el hombre se va bailar, a tomar y a perriar”*. De igual manera la expresión *“mientras la mujer organiza, el hombre desorganiza”*, deja ver el alto nivel de docilidad, subordinación y sometimiento que tienen las mujeres y al nivel de despotismo e intolerancia que manejan los hombres.

A continuación se presentará la triangulación de los datos, a través de la cual se establecen las relaciones entre las diferentes categorías y sujetos de la investigación para construir una visión integral del problema.

4.3 ESQUEMA DE INTERPRETACIÓN DE DATOS¹⁴

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
<p>Concepciones de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desde el imaginario de las madres las formas de ser hombre y de ser mujer, se conciben a partir de un modelo culturalmente establecido, en donde la identificación de género se realiza desde las funciones, objetos, juegos y colores adecuados para la persona en relación con su sexo. El sexo inicial de la persona determina su espacio de actuación, de modo que el ámbito doméstico, es decir la casa, es propio para la mujer; y el ámbito público, es decir la 	<ul style="list-style-type: none"> Aunque los y las adolescentes poseen una valoración positiva del sexo opuesto, de acuerdo a la cual tanto hombres como mujeres son reconocidos por poseer una serie de valores intrínsecos, también se hace latente una confrontación con tales concepciones en la medida que existe un rechazo hacia actitudes concretas del sexo opuesto tales como el machismo en los hombres y la irritabilidad y temperamento fuerte en las mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> La concepción de género en la población sujeto del estudio obedece a una construcción cultural inscrita en el modelo patriarcal, a partir del cual existe una rígida distribución de roles de acuerdo al sexo de la persona, en donde el espacio de actuación de la mujer es el ámbito doméstico -ligado al cuidado y a la procreación- y el espacio de actuación del hombre es el ámbito público – ligado a la reproducción económica-.

¹⁴ Este esquema de interpretación se construye a través de la triangulación de los datos recopilados en la aplicación de instrumentos a las madres de familia (visita domiciliaria y taller pedagógico) y a los y las adolescentes (taller pedagógico y grupo focal).

	calle, es propio de los hombres.		
CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Concepciones de género		<ul style="list-style-type: none"> Desde los imaginarios que manejan los y las adolescentes, se devela la existencia de una única manera de ser mujer y de ser hombre enmarcada dentro de los modelos tradicionales que se caracterizan por su rigidez en las funciones diferenciadas que hombres y mujeres deben asumir de acuerdo con unos roles culturalmente establecidos. En este sentido, tales funciones atañen para la mujer el ámbito doméstico desde los roles concretos de ama de casa y detentadora de la autoridad en el hogar y para el hombre, el 	<ul style="list-style-type: none"> La atribución de género que realiza la familia al condicionar la socialización de la y el adolescente, está generando una realidad que impide el desarrollo de las potencialidades que como seres humanos poseen. La identificación del ser hombre y del ser mujer se realiza a través funciones, objetos y actitudes que deben rodear a cada sexo. En este sentido, las mujeres se ocupan de funciones propias del hogar y deben destacarse por su delicadeza; mientras que los hombres deben realizar funciones propias de la calle,

		desempeño de funciones propias del ámbito público tales como trabajar y participar en actividades de esparcimiento.	tales como el trabajo y actividades de esparcimiento.
CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Concepciones de género		<ul style="list-style-type: none"> • Para los y las adolescentes, ser hombre se equipara a la capacidad de portar y hacer uso de la fuerza y la resistencia; y el ser mujer implica ser delicada y estar satisfecha con el rol que éstas desempeñan cotidianamente. • Existe una concepción del cuerpo de la mujer como un medio que las adolescentes utilizan para obtener la atención de las personas del contexto en el cual interactúan y en especial, 	

		para captar la atención de las personas del sexo opuesto.	
CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Reproducción y asimilación de estereotipos de género	<ul style="list-style-type: none"> • La madres como parte del uso de autoridad, asignan a los y a las adolescentes unas funciones cotidianas enmarcadas en modelos tradicionales de género que reproducen el orden patriarcal de acuerdo al cual los hombres tienen el ámbito público como espacio de actuación y las mujeres están insertadas en el ámbito doméstico. • Las madres exigen de las adolescentes un buen desempeño en las actividades domésticas, mientras que para los hombres no existe tal 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto los adolescentes como las adolescentes tiene introyectadas unas funciones que desde el ámbito público o privado, atañen al rol que éstos y éstas desempeñan en la esfera familiar. En este sentido y de conformidad con lo que para ellos y ellas ha de comportarse un hombre (en términos de la realización de actividades que tengan que ver con el uso de la fuerza) y una mujer (en términos de la delicadeza que las debe caracterizan y el ejercicio de los quehaceres de la casa), la asimilación de roles obedece 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estereotipos de género se reproducen y asimilan desde el ámbito familiar. La reproducción opera en la medida en que las madres (como cabezas de familia y detentadoras de autoridad) asignan a sus hijos e hijas unas funciones de acuerdo a la distribución sexual de roles que emana desde el modelo patriarcal. De igual manera, la asimilación de éstas funciones y roles se evidencia en la medida en que los y las adolescentes las asumen como propias e inherentes a su condición sexual.

	exigencia, pues para ellas a los hombres les corresponden otras actividades propias de la esfera pública tales como el trabajo y el esparcimiento.	a un determinismo biológico de acuerdo al cual si se nace mujer es para ser de la casa y si se nace hombre es para ser de la calle, con todo lo que ello implica.	
--	--	---	--

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Reproducción y asimilación de estereotipos de género	<ul style="list-style-type: none"> Las madres consideran los juegos que los niños y niñas deben realizar como determinantes de su masculinidad y feminidad a futuro; de ahí entonces que las madres dividan los juegos y los deportes: el balón y el trompo para los niños; las muñecas para las niñas. En este sentido, y desde su imaginario de género, las madres orientan a la niña-mujer 	<ul style="list-style-type: none"> Los y las adolescentes configuran su identidad sexual a partir de un código gestual, las mímicas, las formas de reírse y vestirse. Dado lo anterior, por un lado el cuerpo de la mujer es condicionado para la satisfacción del sexo opuesto entre otras determinantes y de otra parte, el cuerpo del hombre se asume como 	<ul style="list-style-type: none"> El estereotipo de género como construcción cultural esencialmente desde la diferencia sexual, ha generado la división de unos roles expresados en comportamientos sociales apropiados para las personas de un sexo determinado; de acuerdo a lo anterior, el espacio doméstico es propio de la mujer y el espacio

	<p>hacia los roles de ama de casa y madre; al niño-hombre se socializará hacia los distintos ámbitos públicos y en el escenario del afuera o la calle.</p>	<p>el medio para expresar la fuerza, el cual a su vez encuentra su manifestación en los colores de sus indumentarias.</p>	<p>público para el hombre. Tales roles, actitudes y comportamientos han sido naturalizados, es decir, pasan a tener una esencia no social, en la que se supone un modo de ser que se deriva de lo biológico, planteando que hay un destino natural del hombre y la mujer.</p>
--	--	---	---

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
<p>Reproducción y asimilación de estereotipos de género</p>		<ul style="list-style-type: none"> De acuerdo a lo expresado por los y las adolescentes, se puede inferir un tipo hegemónico de masculinidad y feminidad que determina sus <i>formas de sentir</i>: el hombre es fuerte y 	<ul style="list-style-type: none"> Las relaciones de género que se construyen e interiorizan en la familia, generan la adquisición de una masculinidad hegemónica, donde el adolescente tiene la posibilidad de gozar de un poder social; no obstante, este poder producirá alienación en

		controla sus emociones; la mujer es emotiva y expresiva.	la medida en que suprimirá sus emociones y posibilidades de expresar afectos, atendiendo al imaginario de que el hombre es sinónimo de fuerza.
CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Reproducción y asimilación de estereotipos de género			<ul style="list-style-type: none"> • En la familia se sancionan a las y los adolescentes quienes muestran comportamientos o intereses que no pertenecen a los modelos tradicionales del ser mujer o ser hombre; y las madres como autoridad de este escenario, fomentan la creación de estigmas a quienes actúan diferente.

--	--	--	--

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Relación desescolarización – estereotipos de género	<ul style="list-style-type: none"> De acuerdo a lo expresado por las madres, con respecto a la importancia que éstas dan a la escolarización de sus hijos e hijas adolescentes, se puede decir que la escolarización se constituye en un factor de gran importancia en la medida en que éste es un medio a través del cual los y las adolescentes pueden tener acceso a unas mejores condiciones de vida. Pues éstas no desean que sus hijos e hijas adolescentes reproduzcan su misma 	<ul style="list-style-type: none"> Los y las adolescentes realizan en la cotidianidad tareas que son determinadas por un estereotipo de género que deposita en la mujer las obligaciones domésticas, de ahí que la adolescente se haga cargo del hogar y de sus hermanos menores (mientras la madre trabaja), situación que en ocasiones ha dificultado la escolarización de las 	<ul style="list-style-type: none"> Los estereotipos de género al estar naturalizados dentro de las prácticas cotidianas de la familia no se presentan como causa de la desescolarización, lo cual se puede apreciar desde lenguaje verbal de las madres; no obstante es factible plantear la relación de incidencia entre ambos, si se tiene en cuenta que en el plano del discurso las madres no desean que en un futuro sus hijos e hijas repitan una vida donde estos estén

	<p>experiencia de vida caracterizada por la lucha constante por la sobrevivencia, lo cual para el caso de las adolescentes se traduce en que las madres no quieren que sus vidas se limiten a las labores domésticas tales como cocinar y cuidar niños; y para los adolescentes el no querer que se vean enfrentados a trabajos duros en fábricas o en la calle.</p>	<p>adolescentes, al tener que asumir en primer lugar sus labores hogareñas.</p>	<p>condicionados a unos espacios (doméstico para la mujer, la calle para el hombre), pero en lo actitudinal se expresa una ambivalencia, ya que los y las adolescentes reproducen un imaginario de género que dificulta su inserción al sistema educativo.</p>
--	--	---	--

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
<p>Relación desescolarización – estereotipos de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para las madres los motivos por los cuales sus hijos e hijas se encuentran desescolarizados y desescolarizadas obedecen tanto a factores intraescolares como extraescolares. En los intra- 	<ul style="list-style-type: none"> • El adolescente, al estar condicionado preferentemente al espacio público, se constituye en ocasiones en eslabón económico importante para su hogar, realidad que 	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto de vida que visionan las madres para sus hijos e hijas lo expresan por vías de lo educativo, que permitirá a estos y estas obtener logros académicos y laborales. Pero cabe

	<p>escolares se encuentran: problemas conductuales; y en los factores extraescolares se hallan: cambio de domicilio, por carencias económicas, desmotivación, desinterés de las familias por los procesos educativos de sus hijos e hijas, retiro de las instituciones educativas por parte de la madre y trabajo infantil.</p>	<p>obstaculiza su proceso de escolaridad, al tener que asumir roles de un adulto.</p>	<p>preguntarse de qué manera las madres están aportando a tal proyecto de vida, si se tiene en cuenta que en el hogar por autoridad de la madre, se crea una distribución de funciones que determina a la adolescente a lo doméstico, mientras que el adolescente posee un ámbito de actuación más amplio.</p>
--	---	---	--

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> • Para las madres la concepción de género se encuentra enmarcada en unos modelos culturalmente establecidos, que se equiparan a la categoría de 	<ul style="list-style-type: none"> • Para los y las adolescentes existe una única manera de ser hombre y de ser mujer caracterizada por la rigidez en los roles y 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estereotipos de género identificados en la población sujeto del estudio a través de los lenguajes verbales y no verbales, están asociados

	<p>estereotipos género y que han sido detentados dentro del modelo patriarcal que les atribuye a las personas unas funciones y roles de acuerdo a su sexo. En este sentido, se configura el ámbito doméstico (la casa y el cuidado de la familia) como el espacio de actuación de la mujer; y el ámbito público (la actividad laboral remunerada y el esparcimiento en la calle) como espacio de actuación del hombre.</p>	<p>funciones que hombres y mujeres deben asumir de acuerdo con unos modelos culturalmente establecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tales modelos responden a estereotipos de género que emergen desde el modelo patriarcal, de acuerdo al cual la adolescente se ubica e identifica en el ámbito doméstico a través del rol de ama de casa y de funciones y tareas propias del hogar; y el hombre se ubica y se asume en el ámbito público a través del rol de trabajador y en su actuación en actividades de esparcimiento. 	<p>a una construcción cultural inscrita en el modelo patriarcal, de acuerdo al cual a las personas le son atribuidas unas actitudes, roles, funciones y maneras de sentir según su sexo biológico: para las mujeres su esfera de actuación se restringe al ámbito doméstico y para los hombres al ámbito público.</p>
--	--	---	---

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
<p>Síntesis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La familia -en este caso las madres como cabezas de familia y detentadoras de la autoridad- actúan como agentes reproductores de los estereotipos de género, en la medida en que desde el uso de su autoridad orientan a sus hijas hacia <i>el ser mujer</i> a partir de la asignación de roles como el de ama de casa y la formación en actitudes tales como la delicadeza; y de igual modo se orienta hacia el <i>ser hombre</i> a partir de la asignación de roles como el trabajador y la formación en actitudes machistas en donde predomina el uso de la fuerza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estos estereotipos de género también determinan las formas de sentir y de actuar de los y las adolescentes, en el sentido de que la mujer actúa conforme a la delicadeza que la debe caracterizar y en pro de satisfacer a las demás personas a través de sus acciones cotidianas; y el hombre actúa conforme al uso de la fuerza que le es asignada como característica intrínseca. La forma de sentir, se reflejan entonces, en que el hombre por su fuerza debe controlar y reprimir sus emociones, y la 	<ul style="list-style-type: none"> • En este sentido, los estereotipos de género son asumidos como naturales obedeciendo a un determinismo biológico de acuerdo al cual el sexo biológico de las personas determina su ser. • La reproducción y asimilación de estereotipos de género en la población sujeto de estudio, opera desde la esfera familiar, siendo las madres –las detentadoras de autoridad y cabezas de familia- quienes asignan a los y a las adolescentes unas funciones que enmarcadas dentro del

		mujer en cambio debe ser más emotiva y expresiva.	modelo patriarcal asumen como naturales.
--	--	---	--

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> La escolarización para las madres es considerada como algo importante en tanto para ellas se constituye en el medio a través del cual sus hijos e hijas podrán acceder a unas mejores condiciones de vida, sin embargo la rigidez en la cual se enmarcan y se reproducen los estereotipos de género, se constituye en un fuerte obstáculo para que los y las adolescentes puedan acceder al sistema educativo. No obstante, éste obstáculo no 	<ul style="list-style-type: none"> Los estereotipos de género expresados en los roles, funciones y formas de sentir y actuar, son asimilados por los y las adolescentes como naturales e inmersos en un determinismo biológico en el sentido de que sostienen que si se nace mujer es para ser de la casa y si se nace hombre es para ser de la calle. 	<ul style="list-style-type: none"> La escolarización goza de importancia en las familias como medio que permite acceder a unas mejores condiciones de vida, sin embargo, la cotidiana asignación de roles que desde ésta se hace, en muchos casos dificulta el acceso y la permanencia de los y las adolescentes en el sistema escolar.

	se hace presente en los discursos de las madres, de manera que los estereotipos de género circulan en el acervo cultural como algo naturalizado.		
--	--	--	--

CATEGORÍAS	MADRES	ADOLESCENTES	INTERPRETACIÓN MADRES – ADOLESCENTES
Síntesis		<ul style="list-style-type: none"> • En muchas situaciones el acceso y la permanencia de éstos y éstas adolescentes en el sistema escolar se dificulta por los roles que deben asumir desde la esfera familiar, en donde al ser la madre la cabeza de familia y por ende la encargada del sustento económico, debe salir a trabajar y delega en sus 	

		hijas el cuidado de sus demás hijos y las tareas hogareñas, y a sus hijos los ve como un apoyo en el sustento de la familia en el sentido de que éste se debe abrir espacio en el ámbito público a través de la actividad laboral.	
--	--	--	--



*¿Qué significa ser mujer? ¿Qué significa ser hombre?
“Ahora es tiempo de no condicionar las almas a la forma de los cuerpos”*

(Lida)

5. HALLAZGOS

5.1 Ser hombre y ser mujer: que significa para los y las adolescentes adscritos a la Escuela Busca al niño-a

Perspectiva de Género en clave de realidad.

El orden cultural genera percepciones acerca del hombre y de la mujer que se convierten en preceptos sociales manifestados en diversos ámbitos: el social, político y económico intentando normatizar la convivencia.

En este contexto la perspectiva de género surge como teoría que permitirá pensar desde el análisis y la crítica las construcciones que la sociedad ha creado acerca del ser hombre y ser mujer. Para llevar a cabo lo anterior, esta perspectiva propone un tipo de análisis que explica la acción humana como producto construido, suscitando la posibilidad de desnaturalizar lo humano, en la medida que cuestionará los roles, comportamientos, formas de ser e imaginarios asignados a los hombre y las mujeres. Habría que decir también que la perspectiva de género no es un término más, sino que se ha convertido en un nuevo modo de ver el ser humano, una nueva perspectiva desde la cual se reelaboran los conceptos de hombre y mujer; las relaciones entre ambos, sus funciones en la familia y en la sociedad (Colorado, 2000, p.12), conlleva a un cuestionamiento profundo de la división de roles y funciones sociales asignadas diferencialmente a mujeres y hombres.

Quedando mencionada la perspectiva de género, es menester ahora verla expresada mediante el taller pedagógico, es decir, como estrategia desde la cual se abordó la realidad de los y las adolescentes adscritos a la Escuela Busca al niño-a, permitiendo encontrar en sus imaginarios, aquellos significados que estos asignan al hecho de ser hombre y mujer. Conviene entonces precisar los imaginarios, que desde la visión de Muñoz (2005) son definidos como:

“Portadores de imágenes y formas de comprender la realidad. Por ello lo imaginario sería el conjunto de imágenes que cada uno compone a partir de la aprehensión que tiene de su cuerpo y de su deseo, de su entorno inmediato y de su situación con los otros, a partir del capital cultural recibido y adquirido, así como las elecciones que provocan una proyección en el porvenir próximo”.

Dado lo anterior, se da cuenta de las concepciones de hombre y de mujer que poseen los y las adolescentes, las cuales permiten conocer las nociones de los cuales éstos y estas se valen para referirse al sexo opuesto, emitir juicios de valor y forjasen una visión del mundo en términos de género, es decir, una cosmovisión que acorde con lo que en el contexto socio-cultural en el cual interactúan, ha determinado lo que debe ser un hombre y ser una mujer.

En éste sentido, a esta simbolización cultural desde las Ciencias Sociales se le ha el carácter de *género*, entendido como un modo de ver al ser humano, en un ámbito que trasciende lo netamente biológico, puesto que hace énfasis en la significación cultural del hecho de ser hombre o mujer, ampliando dicha concepción hacia los imaginarios, del cual hacen parte las funciones, actitudes, valores que le conciernen al hombre y a la mujer siendo así una construcción social y simbólica que se crea a partir de la diferencia sexual.

De esta manera el imaginario de los y las adolescentes abordado desde la pregunta, *¿Qué son las mujeres?* y *¿Qué son los hombres?* hace referencia al ámbito de la personalidad, en la que se evidencian características que se construyen sobre la atribución diferencial de rasgos de la personalidad según el sexo. Por un lado se consideran como rasgos de la mujer: el cuidado personal, el manejo emocional de las situaciones y su orientación hacia lo sentimental que como consecuencia las hace ser lindas, cariñosas, amables, serviciales y sensibles. Y por otro, como rasgos de los hombres: la fortaleza física y afectiva, es decir autocontrolar sus emociones y la capacidad para manejar las situaciones; cuando un hombre no es así, es considerado por los adolescentes como raro o *mariconcito*¹⁵.

¹⁵ Este término es utilizado por los adolescentes para referirse a aquellos hombres que adolecen de fuerza y son sensibles.

Visto así, cada imaginario es portador de unos rasgos que implican directamente la relación entre los géneros, es decir, los rasgos masculinos proyectan diferencias cifradas en una condición biológica, donde el ser hombre adquiere materialidad mediante una fortaleza física de la cual, normalmente, adolece una mujer (Montesinos, 2002, p.177), y es esta diferencia física, la que introduce en el escenario cotidiano un rol de carácter protector de los hombres, expresado en la capacidad para defender a la mujer. Sin embargo, esta misma manifestación de la fuerza se puede tornar según las adolescentes en machismo, principal forma de expresión de la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres (Montesinos, 2002, p.120), generando relaciones conflictivas entre los géneros.

A partir entonces de las concepciones de ser hombre y mujer antes mencionada, cada adolescente construye su propio sentido y significado de sí mismo, no obstante estas significaciones individuales se tornan en significaciones colectivas de género, a partir de las cuales es posible plantear la existencia de polaridades dicotómicas. Dentro de este contexto los adolescentes encuentran su significación en la concepción de que el hombre es portador de fuerza y resistencia; mientras que para las adolescentes el ser mujer implica un gusto y una posible satisfacción hacia el rol que éstas desempeñan cotidianamente y que se encuentra enmarcado en el ámbito doméstico, el cual implica tareas como trapear, cocinar y lavar el baño.

Expresiones de los Estereotipos de género en los y las adolescentes

Dentro de este marco han de considerarse aquellas funciones realizadas por los y las adolescentes en sus hogares, siendo posible establecer la diferencia entre sus roles, los cuales poseen semejanza según el género, es decir, en el caso de las adolescentes mientras su madre está la mayor parte del tiempo fuera del hogar, es constante su desenvolvimiento en el espacio doméstico, donde se les asignan unos roles orientados a la realización de tareas domésticas y a la satisfacción de los otros.

En el caso de los adolescentes, estos dedican su tiempo al estudio y a las actividades de esparcimiento y por formar parte de familias monoparentales, ocupan directamente el ámbito público, asumiendo el rol de proveedor, en donde el trabajo y la productividad van de la mano de la remuneración económica.

Bajo estas circunstancias, es posible hablar de una división y oposición de las actividades en los ámbitos público y doméstico de acuerdo a la atribución de valores según el género, ya que con base en el sexo se ha dividido históricamente el trabajo que realizan mujeres y hombres y se ha construido todo un sistema de creencias, normas, valores, orientados a sustentar y conservar esta división (Turbay, 1993, p.37). Entre tanto ha de considerarse que el ámbito de lo público es un dominio masculino, mientras que el ámbito doméstico pertenece predominantemente a lo femenino.

Habría que decir también, que la actuación de los y las adolescentes en cada uno de estos ámbitos, deviene fundamentalmente de la división del trabajo que en el hogar se impone.

El lugar de la familia en la reproducción de los estereotipos de género

El imaginario de género que expresan los y las adolescentes está basado en diversas experiencias y devienen de diversos agentes socializadores como el familiar y el contexto histórico sociocultural (del cual hace parte por ejemplo la escuela y los medios de comunicación). Sin embargo, en la construcción del significado del ser hombre y ser mujer, contribuye con una importante cuota la familia, al reconocerse ésta como el primer espacio socializador del ser humano, y además como el espacio social donde se designan unos roles que se asimilan y se reproducen a través de las prácticas cotidianas, puesto que en el proceso de identificación con lo masculino y lo femenino el espacio fundamental es la relación entre padres e hijos, donde los padres o adultos responsables encargados de la crianza, educación y formación de los hijos enseñan la manera como deben obrar para que sean aceptados en el ámbito familiar y en la comunidad donde viven, a través de la imitación o ejemplo de los adultos, de la comunicación y de las expresiones de afecto

(León, 1995, p.184). De tal manera que los discursos y las prácticas de las familias en estudio, gestan un proceso de socialización que está sujeto a las condiciones y características del contexto al cual hacen parte.

5.2 El modelo patriarcal como determinante del ser hombre y del ser mujer

Para hablar del modelo patriarcal es necesario retomar la noción de sistema patriarcal.

Etimológicamente, el término patriarcado se deriva del griego *patriarchess*, que significa patria, descendencia o familia; y *archo* que expresa mandato. Históricamente éste término fue acuñado durante la edad media para hacer referencia al territorio y gobierno de un patriarca, el cual era un hombre de edad y poseedor de sabiduría que ejercía la autoridad en una familia o en una colectividad.

Desde el diccionario de la Real Academia Española se define el patriarcado como una “organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aún lejanos de un mismo linaje”, ahora bien; desde la antropología, el patriarcado se ha conceptualizado como un “sistema de organización social en el que los puestos claves de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran exclusiva o mayoritariamente en manos de varones” (Puleo, 2006).

Sin embargo, a partir de los años 70s tales definiciones fueron cuestionadas a partir de las teorías feministas, desde las cuales el significado del término patriarcado adquiere un nuevo significado, puesto que ya no sólo se utiliza para describir el gobierno de una comunidad en manos de un varón, sino que se refiere a “un sistema de dominación y explotación como pieza clave de sus análisis de la realidad” (Pérez, 2004).

En este sentido, el patriarcado se empieza a explicar desde dos vías: desde la oposición de los géneros (masculino y femenino) asociada a la opresión de las mujeres y al dominio de los hombres en la forma de explicar y ver el mundo y desde su relación con el sexismo – más conocido en Latinoamérica como machismo- basado en el poder masculino y la discriminación de las mujeres.

Desde el patriarcado se le asignan a los hombres y a las mujeres roles específicos, obedeciendo al determinismo biológico, de acuerdo al cual los hombres son identificados con el uso de la fuerza y como las personas adecuadas para administrar los recursos simbólicos y culturales, siendo la esfera pública sus espacio de actuación, es decir, lo que tenga que ver con el ejercicio de la política y el ejercicio de la reproducción económica; mientras que a las mujeres les es asignado el poder de los afectos y son ubicadas en el ámbito doméstico, es decir, se le confiere el espacio privado, el del hogar, lo cual se encuentra asociado principalmente a la identificación de las mujeres con la maternidad; siendo entonces su rol de identificación aquel que asume como madre, ama de casa y esposa, y en donde éste último le implica estar supeditada al hombre que haría de ella una madre, lo cual tradicionalmente le ha dado su lugar en la sociedad.

Esta asignación de roles desde el patriarcado que actúa mediante la atribución cultural de funciones específicas de acuerdo al sexo de la persona, se equipara a la categoría de estereotipos de género en la medida en que éstos, entendidos como preconcepciones traducidas en comportamientos, actitudes, pensamientos y convicciones que se expresan en la distribución y asignación de roles de acuerdo al sexo, funcionan como modelos rígidos y naturalizados, en el sentido de que al sexo de los sujetos se le incorporan los modelos culturales de ser hombre y de ser mujer, encasillando así a las personas dentro de unos márgenes culturales, limitando en muchos casos el libre desarrollo de su personalidad y el acceso a otros ámbitos de actuación diferente al que le ha sido determinado.

Es precisamente desde los estereotipos de género que el patriarcado actúa como un modelo cultural de ordenación de la sociedad, entendiendo aquí el término *modelo cultural* como un “concepto forjado por los psicólogos culturales para dar cuenta de las construcciones sociales que nos determinan y nos convierten en sujetos particulares, producto del mundo en que nos hemos criado” (Tenorio, 2002, p.33). Bajo este enfoque, los estereotipos de género que se crean, configuran y reproducen conforme al modelo patriarcal se constituyen en una forma de percibir, significar, jerarquizar y valorar los distintos comportamientos

sociales y culturales, señalando a cada persona su deber ser a partir de un rol asignado culturalmente de acuerdo a su sexo.

El modelo patriarcal entonces, como construcción cultural escapa a la concepción de éste como una estructura inevitable emanada de la naturalización de roles diferenciados para hombres y mujeres y es justo aquí en donde las teorías feministas y los estudios de género se han ocupado de desnaturalizar los estereotipos de género que sitúan a hombres y a mujeres en condiciones inequitativas; a este respecto Postigio (2001) señala que:

“Oponiéndose a las teorías biologicistas deterministas que tratan de explicar los diferentes roles sexuales recurriendo a las condiciones biológicas u hormonales de ambos sexos, la denuncia feminista al orden patriarcal da cuenta del proceso dialéctico y de “reificación” del orden social e institucional, creado y dirigido por varones de un determinado tipo, que han constituido roles específicos para mujeres, y para hombres, y que no tiene que ver con lo que la “madre naturaleza” haya instaurado para ambos sexos, sino que es producto de una determinada configuración social, cimentada sobre la ideología patriarcal”. (p. 206)

Sin embargo, y a pesar de tan valiosos avances en el plano teórico, en la realidad y en determinados contextos, los estereotipos de género que se construyen desde el modelo patriarcal siguen actuando como algo naturalizado e inherente a la persona.

Ahora bien, en el contexto específico de las familias del barrio Moravia, las cuales al encontrarse en situación de vulnerabilidad social son más propensas a reproducir y asimilar los estereotipos de género que desde el modelo patriarcal operan como agentes de discriminación y exclusión social y educativa, ya que por la misma situación de vulnerabilidad que se expresa en factores tales como la pobreza y los bajos niveles educativos, cuentan con pocos modelos alternativos de referencia que les permitan ver otras formas de ser hombre y de ser mujer por fuera de un modelo como el patriarcal que tiende a crear brechas y desigualdad entre los géneros.

Las familias de Moravia y su correlato con el modelo patriarcal

El modelo patriarcal entendido entonces como constructo cultural del cual se derivan roles y funciones que van a determinar el deber ser de la persona a partir de su sexo biológico, puede encontrar en el presente siglo su punto de reproducción en diversas sociedades, lo cual es posible evidenciar en las familias del barrio Moravia por las razones expuestas en párrafos anteriores.

La población de Moravia se caracteriza por su situación de vulnerabilidad social,¹⁶ la cual ha sido consecuencia de un proceso histórico iniciado desde los años 50 a partir de la conformación del sector caracterizado por los asentamientos e invasiones de personas provenientes de diversos lugares de Colombia, principalmente en búsqueda de nuevas oportunidades laborales y económicas en la ciudad de Medellín y por efectos del desplazamiento forzado originado por la violencia bipartidista.

Tal situación de vulnerabilidad se ve agudizada con la instauración del basurero en la zona por parte de la administración municipal hacia 1977, pues los asentamientos y el proceso ilegal de urbanización se incrementa por parte de las personas que empiezan a vivir de la labor del reciclaje y más concretamente de los desperdicios que allí llegaban, éste crecimiento de la población no fue gratuito, puesto que los habitantes de la zona se vieron abocados a propiciarse sus propias formas de subsistencia basada principalmente en la búsqueda del sustento, la construcción de vivienda y la conexión informal a los servicios públicos básicos.

Hacia finales de los años 80 y principio de los años 90, la población del sector se ve afectada y por ende vulnerada debido a la violencia y el conflicto armado que se presentó

¹⁶ La vulnerabilidad social se entiende como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas, en otras palabras, la vulnerabilidad se debe a la posibilidad de sufrir un deterioro en el bienestar como consecuencia de la exposición ante un riesgo que puede ser social, económico, físico, psicológico, afectivo y moral.

con intensidad en el sector urbano de la ciudad, Moravia se constituye entonces en un lugar de lucha interna entre diferentes sectores armados, lo cual llevó a que gran parte de su población se involucrara en tal conflicto ya fuera por razones de defensa o por deseos de procurarse una mejor estabilidad económica, puesto que para una comunidad con pocas alternativas de movilidad social, la violencia se convirtió en un medio más de subsistencia.

En la actualidad (2007) los principales factores de la vulnerabilidad social se expresan en la evidente situación general de pobreza, ya que los pobladores emplean en su vida cotidiana la práctica del “rebusque” , la cual consiste en la búsqueda diaria que éstos realizan con el propósito de procurarse la subsistencia y la de sus familias ocupándose principalmente en actividades informales (comercio ambulante, extracción de arena del río Medellín, reciclaje) y algunos actos de mendicidad tales como pedir limosna; ésta práctica se deriva de la falta de oportunidades y se relaciona con los bajos niveles de escolarización y expectativas educativas y por ende, con el fenómeno de la desescolarización, lo cual dificulta la calidad de vida de las personas. Cabe aclarar que pobreza no es equivalente a vulnerabilidad social, sin embargo la pobreza en tanto hace referencia al estado de deterioro y menoscabo que indica tanto la ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal como la insuficiencia de las herramientas para abandonar aquella posición, hace que la situación de vulnerabilidad social se agudice a partir de las carencias que se constatan en el presente y se proyectan hacia el futuro. Perona (2001) señala que:

“En su sentido amplio la categoría de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los "vulnerados" que se asimila a la condición de pobreza es decir que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad; y la de los "vulnerables" para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte”

Ahora bien y hablando de forma concreta de las familias del estudio, se puede decir que las tipologías que se presentan con más frecuencia obedecen a dos clases: familias

monoparentales¹⁷ y extensas¹⁸, ambas con la característica común de que son las madres, quienes en su condición de cabeza de familia detentan la autoridad en el hogar y en muchos casos se constituyen en la población económicamente activa de quienes depende la sobrevivencia familiar.

En este sentido, mientras la madre sale a buscar el sustento los hijos e hijas permanecen solos y solas en las casas, en el caso de los y las adolescentes como población de interés para el estudio, las madres les asignan unos roles diferenciados de acuerdo a su sexo, con el propósito de distribuir las funciones y tareas en el hogar en los momentos en que ésta se encuentra ausente.

Para las adolescentes es una constante el desenvolvimiento en el ámbito doméstico, lo cual detenta en ellas la asimilación del rol de ama de casa, y si la adolescente ocupa el lugar de hermana mayor, se le asociará a las actividades maternas mediante la obligación de cuidar de sus hermanos y hermanas menores.

“la hermana mayor, sobre todo, es asociada de ese modo a las tareas maternas; ya sea por comodidad, hostilidad o sadismo, la madre descarga en ella gran parte de sus funciones, con lo que es integrada precozmente al universo serio; el sentido de su importancia la ayudará a asumir su femineidad, pero le son negadas la dichosa gratitud y despreocupación infantiles; mujer antes de tiempo, conoce demasiado pronto los límites que esa especificación impone al ser humano, y llega adulta a la adolescencia, lo que da a su historia un carácter singular” (De Beauvoir, 1977, p.31).

Para los adolescentes, por su parte, éste condicionamiento no es tan marcado en el sentido en que las tareas del hogar no representan algo que desde su condición de hombres deban asumir como propias, puesto que su esfera de actuación la constituye el ámbito público, desde el cual su tiempo puede ser empleado en actividades de esparcimiento tales como el salir a la calle, bailar, estar con sus amigos y en casos específicos dicho ámbito se encuentra

¹⁷ Familia compuesta por un solo miembro de la familia y sus hijos.

¹⁸ Familia compuesta por más de tres generaciones: padres-madres, hijos y nietos.

enfocado hacia el asumir el rol de proveedor, en donde el trabajo y la productividad van de la mano con la remuneración económica.

De acuerdo con lo anterior y a partir de las funciones que asumen los y las adolescentes por designio de la autoridad de las madres, se devela al interior de las familias la reproducción de unos estereotipos de género que desde el modelo patriarcal señalan a cada adolescente su lugar tanto en lo público como en lo privado, resultado de un proceso sesgado en la asignación de roles diferenciados para hombres y mujeres.

En este sentido, los estereotipos de género que desde el modelo patriarcal son asignados a través de la distribución de roles, son asumidos por la población del estudio ubicada en Moravia, como hechos naturales para los cuales la persona nace y se encuentra determinada.

5.3 De la socialización a la construcción de estereotipos de género

Los estereotipos como construcciones culturales se asimilan y reproducen a través del proceso de socialización; para efectos del presente estudio y de acuerdo con las características de la población en cuestión, la familia se convierte en una importante unidad de análisis puesto que si tradicionalmente ha sido considerada como el principio organizador de la sociedad - desde ésta se configura la posición y los papeles que cada persona debe asumir-; se constituye en el espacio inicial de socialización del ser humano, por medio del cual el sujeto entra en relación con los estereotipos de género a través de una asignación de roles específica para cada miembro de acuerdo con el modelo patriarcal.

Los estereotipos de género en Moravia: reproducción y asimilación desde las prácticas cotidianas de la familia.

De acuerdo a lo expresado en párrafos anteriores, a partir las prácticas cotidianas de la familia se enseña tanto a mujeres como a hombres a situarse dentro de unos estereotipos de género que determinaran su forma de ser, de actuar y de sentir en el mundo. En el caso de las familias de Moravia, los aprendizajes y enseñanzas que se elaboran entorno a lo que debe ser el hombre y la mujer no escapan a ésta determinación.

Desde las prácticas de crianza familiares, a las adolescentes desde niñas se les enseña a adecuarse al papel de madre a partir de la asignación de tareas tales como el cuidado de sus hermanos y hermanas menores, y los oficios domésticos tales como barrer, trapear, cocinar y "arreglar casa"; de igual manera se le enseña desde niña a agradar, a 'conseguir un marido' con quien engendrar hijos y quien le dé para su sustento, en palabras de Simone de Beauvoir: se le enseña a "ser-otro"; y es en este punto en donde a través de la forma de vestir y del manejo que las adolescentes dan al cuerpo, como se evidencia en éstas una concepción del cuerpo como medio que utilizan para obtener la atención de las personas del contexto en el cual interactúan, y en especial para captar la atención de las personas del sexo opuesto.

Al hombre, por su parte, se le enseña a ser fuerte, viril y “macho”, y a pensarse como una persona que tiene la posibilidad de acceder a otros espacios tales como el laboral, de igual manera el uso de la rudeza como característica propia de lo masculino, les es enseñada desde sus primeros años a través de los juegos y deportes violentos en donde el contacto físico con los otros niños generalmente se da por medio de los golpes.

En este sentido, la familia cultiva y aprueba tanto en los adolescentes como en las adolescentes cualidades para que puedan ser hombres o mujeres a través del moldeamiento de sus habilidades para la vida doméstica en el caso de las mujeres, y de las destrezas en el empleo de la fuerza y en la capacidad de trabajar y sostener al grupo familiar para el caso de los hombres.

Se puede decir entonces que las prácticas cotidianas que se implementan desde el espacio familiar, enseñan a hombres y a mujeres su deber ser, cuáles son sus funciones y características y en consecuencia es desde allí que se aprende a ver el mundo de manera estereotipada de acuerdo al género. Parafraseando a Tenorio (2001), este conglomerado de prácticas cotidianas no se encuentra escrito ni organizado como un todo articulado en ningún compendio, sino que son transmitidos a través de la vida diaria, de los lenguajes verbales y no verbales (refranes, dichos populares y preceptos, gestos y comportamientos, que expresan las prohibiciones y las expectativas de cada sexo con respecto al otro).

En este sentido, los estereotipos de género como preconcepciones que determinan la manera de ser y de actuar en el mundo conforme a la determinación biológica detentada por el modelo patriarcal, se constituyen en una forma de vivir naturalizada que se transmite de generación en generación en la medida en que las nuevas generaciones al asimilar tales estereotipos como algo intrínseco a su sexo de pertenencia y al no encontrar otros referentes de ser hombre y de ser mujer que difieran del modelo patriarcal, hacen que sucesivamente su futura descendencia se vuelva agente reproductor de los mismos, de manera que los estereotipos de género se repiten e invisibilizan en un círculo vicioso.

Condición excluyente de los estereotipos de género en los y las adolescentes de Moravia

Las formas tradicionales y deterministas de ser hombre y de ser mujer que se constituyen en estereotipos de género, para el presente siglo (XXI) y gracias a las reflexiones que se han venido suscitado en torno a su desnaturalización desde espacios como el académico y el político y a las nuevas demandas sociales y laborales que ha traído consigo la modernidad; se encuentran en proceso de modificación en tanto se ha criticado la manera como éstos limitan y excluyen a las personas –indiferentemente de su sexo- de diversos ámbitos de la sociedad de los cuales anhelan ser partícipes.

Tal es el caso del ámbito educativo, el cual para la época actual se configura en una de las opciones más idóneas para ascender a un mejor nivel social, económico y cultural; en este sentido, la educación, y más concretamente el acceso y la permanencia al sistema educativo, se constituye en el medio que va a permitir a ésta población en condición de vulnerabilidad social alcanzar unos mejores niveles de bienestar.

No obstante las funciones y roles que los y las adolescentes deben asumir en correspondencia con un ámbito de actuación propio determinado por el modelo patriarcal, se constituyen en un fuerte obstáculo para que puedan asistir y permanecer en las instituciones educativas y es por ello que se plantean los estereotipos de género como fuente de exclusión educativa y como un factor real de la desescolarización que ha sido invisibilizado por los discursos cotidianos y académicos.

5.4 De los estereotipos de género a la desescolarización

Estereotipos de género: una cuestión naturalizada

A través de las relaciones que se estructuran al interior de la familia se crean unos imaginarios que van siendo moldeados y modelados por el estereotipo de género, que por su condición de ser preconcepciones que se repiten y reproducen en el tiempo, genera que los individuos se acostumbren a ello, al constituirse como parte de una tradición milenaria que determina lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer (Colorado, 2000, p.18). Como consecuencia de lo anterior, tanto hombres como mujeres confieren a estos modelos de ser el atributo de *natural*, es decir, pensar que existen unos comportamientos, roles y funciones propios de los hombre y propios de las mujeres, que no dan cabida a la interrogación, generando a su vez que los individuos adopten, interioricen y comprendan su actuación desde un rol impuesto por su familia.

De acuerdo con lo anterior, los imaginarios que manejan los y las adolescentes develan la existencia de una única manera de ser mujer y de ser hombre enmarcada dentro de los modelos tradicionales. Desde este ángulo, los roles asignados de acuerdo al sexo pasan a tener una esencia no social, en la que se supone un modo de ser que se deriva de lo biológico, planteando que hay un destino natural del hombre y la mujer.

Dada esta realidad preestablecida, en la familia se sancionan a las y los adolescentes quienes muestran comportamientos o intereses que no pertenecen a los modelos tradicionales y hegemónicos del ser mujer o ser hombre; y las madres como autoridad de este entorno, fomentan la creación de estigmas a quienes actúan diferente. Es así, como los adolescentes forjan sus características de género mediados por las formas de sentir *naturales* de cada genero, y mientras la mujer cifra sus características a partir de la emotividad; el hombre se expresará a partir de la fuerza, valor que ha interiorizado y construido en la familia, y que le permitirá tener la posibilidad de gozar de un poder social; pero según Kaufman (1995) este poder y la forma como se ha armado causa dolor,

aislamiento y alienación en los hombres, en la medida en que suprimirá sus emociones y posibilidades de expresar afectos; pero esta situación es lo *correcto*, ya que cualquier expresión de sensibilidad, sería trasgredir un estatuto natural.

Proyectando un futuro: ¿una contradicción para los y las adolescentes?

La familia al simbolizar el espacio social primario, presenta ante el individuo unas representaciones que le permitirán interactuar con el contexto social; al respecto Montesinos (2002) señala que:

“Sin duda se trata de la etapa más importante del aprendizaje, en la cual los individuos aprenden su género, el rol social que jugarán en los diferentes espacios sociales. En este sentido los padres, tanto la madre como el padre, son una suerte de apuntador que le está recordando a los hijos cual es el papel que jugarán en la vida social”. (p. 185)

De acuerdo a lo anterior y estableciendo una relación con lo expresado por las madres sujeto de la investigación, el estudio –y en términos concretos, la escolarización- se constituye en un factor de gran importancia en la medida en que éste es un medio a través del cual los y las adolescentes pueden tener acceso a unas mejores condiciones de vida, pues éstas no desean que sus hijos e hijas adolescentes reproduzcan su misma experiencia de vida caracterizada por la lucha constante de la sobrevivencia, realidad que se evidencia en sus frases: “*su papá quiere que estudie, que tenga algo mejor, y no pase lo que el pasó*”, “*Me la imagino (a su hija) en una oficina haciendo cosas mejores que las que me han tocado a mi*”, “*Yo no quiero que ellas pasen lo mismo que yo estoy pasando...el trabajo que tengo que pasar para levantarlos*”, “*Yo quiero que ella tenga una vida mejor, no como uno...lavando, trapeando*”.

Como consecuencia de lo anterior, el proyecto de vida que visionan las madres para sus hijos e hijas se encuentra transversalizado por el ámbito de lo académico, que permitirá a estos obtener logros laborales, para ejemplificar tal situación, las madres expresan: “*Quiero*

que estudie y que trabaje...verla en lo mejor...que tenga una carrera hermosa”, “Ellos deben estudiar, que salgan adelante”.

Sin embargo, se advierte que estos deseos se desencuentran en el ámbito de la cotidianidad, donde cabría preguntarse por la manera como las madres contribuyen y aportan con el proyecto de vida de sus hijos e hijas, si se tiene en cuenta la presencia de diversos factores; por un lado, la sesgada distribución de roles para los y las adolescentes determinada por la lógica del modelo patriarcal, y por otro lado, en muchas situaciones el acceso y la permanencia de éstos y éstas adolescentes en el sistema escolar se dificulta por los roles que deben asumir desde la esfera familiar, puesto que el tiempo que deberían emplear para asistir a la escuela, es empleado en las adolescentes en la realización de las actividades domésticas y en los adolescentes en actividades laborales.

Las realidades de los adolescentes y sus familias antes expuestas, no son consideradas por las madres como un factor que influye en el fenómeno de la desescolarización, ya que su discurso expresa otras causas que obedecen tanto a factores intraescolares como extraescolares.

No obstante, los estereotipos de género por su condición de estar naturalizados, no se presentan ante el imaginario de las madres como causa de la desescolarización, sin embargo es factible plantear la relación de incidencia entre ambos, si se tiene en cuenta que en el plano del discurso las madres no desean que en un futuro sus hijos e hijas repitan una vida donde estos estén condicionados a unos espacios (doméstico para la mujer, la calle para el hombre) pero en lo actitudinal se expresa una ambivalencia, ya que en el presente los y las adolescentes reproducen un imaginario de género que dificulta su procesos de escolarización: en el caso de las adolescentes, situaciones que entorpecen y demoran el proceso de matrícula en el colegio, ya que deben responder a las funciones domésticas atribuidas en su hogar. En el caso de los adolescentes, asumir el rol de proveedor, para el sustento económico de la familia.

Estereotipos de género: una causa sin reconocimiento

En el marco del proyecto la Escuela Busca al niño-a se han determinado y reconocido a través de estudios unas causas de la desescolarización, en la medida que son descritas y ubicadas como factores intraescolares y extraescolares. Sin embargo, la investigación presente permitió develar otro factor que incide en el fenómeno de la desescolarización: los estereotipos de género, que como se dijo en anteriores apartes, al estar enmarcados dentro de un ámbito patriarcal que reproduce un discurso y una práctica hegemónica, deviene la construcción de unos roles de género que al estar inmersos en el imaginario de las familias durante un tiempo de larga duración, genera una visión de la realidad con tendencia a naturalizar los pensamientos y las formas de asumir una identidad.

No obstante, la familia no es el único ámbito donde se reproduce de forma naturalizada los estereotipos de género; la sociedad (sectores académicos, laborales, etc.) es un ámbito donde se elaboran unas construcciones culturales como lo son los atributos y los papeles sociales femeninos y masculinos, que al presentarse en la cotidianidad, se convierten en convicciones y preceptos aceptados sin contrariedad alguna. En dicho contexto, es donde la propuesta de la perspectiva de género contribuyó al análisis de la presente investigación, con una mirada específica sobre el todo social: significaciones de lo femenino y lo masculino, permitiendo la descripción de las significaciones de la diferencia sexual expresadas en las prácticas y discursos creados por las familias y asimiladas por los y las adolescentes que conformaron la población del estudio en el barrio Moravia, y planteándose el reconocimiento de los estereotipos de género como una categoría incidente en la desescolarización.

Del mismo modo, la perspectiva de género permitió establecer una ruptura del pensamiento esencialista que se apoya en la atribución de unos roles diferenciados según la anatomía de los seres humanos y que determinan sus potencialidades existenciales; estableciendo la posibilidad de “desnaturalizar” los estereotipos de género de las familias y abordarlos como construcciones culturales, que están limitando las potencialidades de los y las adolescentes, en la medida que están normando su convivencia y el modo de desenvolverse

cotidianamente. Vista así, la normatividad social encasilla a las personas y las suele poner en contradicción con sus deseos y a veces incluso con sus talentos y potencialidades (Colorado, 1998, p.139). De modo pues, que los y las adolescentes que se encuentran desescolarizados por la incidencia de los estereotipos de género, no ejercen su derecho a la educación, necesaria para el libre desarrollo de la personalidad, para realizar los demás derechos humanos, para acceder al trabajo en condiciones dignas y para articularse y participar de proyectos culturales y sociales colectivos (García y Jaramillo, 2006, p.19)

A MANERA DE SÍNTESIS...

- ❖ Los estereotipos de género que circulan en la población sujeto de estudio obedecen a una construcción cultural inscrita en el modelo patriarcal, de acuerdo al cual se atribuyen a las personas funciones, roles y maneras de sentir de acuerdo a su sexo. En este sentido, las madres como cabeza de familia y detentadoras de la autoridad actúan como agentes reproductores de los estereotipos de género, en la medida en que desde el uso de su autoridad orientan a sus hijas hacia *el ser mujer* a partir de la asignación de roles como el de ama de casa y la formación de la delicadeza y de igual modo se orienta hacia el *ser hombre* a partir de la asignación de roles como el trabajador y la formación en actitudes machistas en donde predomina el uso de la fuerza.

- ❖ Los estereotipos de género son asimilados por los y las adolescentes, quienes a partir de su lenguaje verbal y no verbal asumen como determinadas las formas de sentir y de actuar, en el sentido de que la mujer actúa conforme a la delicadeza que la debe caracterizar y en pro de satisfacer a las demás personas a través de sus acciones en el ámbito de la cotidianidad y el hombre actúa conforme al uso de la fuerza que le es asignada como característica intrínseca. La forma de sentir, se refleja entonces, en que el hombre por su fuerza debe controlar y reprimir sus emociones y la mujer en cambio debe ser más emotiva y expresiva.

- ❖ Para los y las adolescentes existe una única manera de ser hombre y de ser mujer caracterizada por la rigidez en los roles y funciones que hombres y mujeres deben asumir de acuerdo con unos modelos culturalmente establecidos.

- ❖ En términos generales la tipología de las familias es monoparental en donde las madres se constituyen en la cabeza de familia y parte de la población económicamente activa. De modo que su espacio de actuación trasciende los límites del espacio doméstico al público, teniendo que cubrir una doble jornada: dentro y fuera del hogar. Visto así, el modelo rígido y tradicional donde la madre estaba confinada solo al hogar ha modificado gradualmente los roles sexuales; sin embargo en el imaginario de las madres, los roles creados a partir de la diferencia sexual permanecen y son legitimados, dada la distribución de funciones que en su hogar imponen: se configura el ámbito doméstico (la casa y el cuidado de la familia) como el espacio de actuación preferente de la adolescente y el ámbito público (la actividad laboral remunerada y el esparcimiento en la calle) como espacio de actuación del adolescente.

- ❖ La asimilación que de los roles que realizan los y las adolescentes generan tensiones desde el desarrollo de su personalidad; por un lado, en el caso de los adolescentes, la adquisición de una masculinidad hegemónica implica la posibilidad de gozar de un poder social. No obstante, este poder producirá alienación, en la medida en que suprimirá sus emociones y posibilidades de expresar afectos, atendiendo al imaginario de que el hombre es sinónimo de fuerza. Por otro lado, las adolescentes, al estar inscritas en un modelo con características de género como la delicadeza y su debilidad, centran sus disconformidades en el hecho de adolecer de fuerza y libertad para asumir otros espacios diferentes al doméstico.

- ❖ Las implicaciones de las construcciones de género reproducidas por la familia y asimilados por los y las adolescentes radican en el hecho de que al ser construcciones de larga de duración, son considerados como naturales e inmersos en

un determinismo biológico, en la medida que legitiman y confinan a estos y estas a un espacio y rol determinado.

- ❖ La escolarización para las madres es considerada como algo importante en tanto para ellas se constituye en el medio a través del cual sus hijos e hijas podrán acceder a unas mejores condiciones de vida, sin embargo la rigidez en la cual se enmarcan y se reproducen los estereotipos de género, se constituye en un fuerte obstáculo para que los y las adolescentes puedan acceder al sistema educativo. No obstante, éste obstáculo no se hace presente en los discursos de las madres, de manera que los estereotipos de género circulan en el acervo cultural como algo naturalizado.

- ❖ En muchas situaciones el acceso y la permanencia de éstos y éstas adolescentes en el sistema escolar se dificulta por los roles que deben asumir desde la esfera familiar, en donde al ser la madre la cabeza de familia y por ende la encargada del sustento económico, debe salir a trabajar y delega en sus hijas el cuidado de sus demás hijos y las tareas hogareñas y a sus hijos los ve como un apoyo en el sustento de la familia en el sentido de que éste se debe abrir espacio en el ámbito público a través de la actividad laboral.

- ❖ La escolarización goza de importancia en las familias como medio que permite acceder a unas mejores condiciones de vida, sin embargo, la cotidiana asignación de roles que desde ésta se hace y las relaciones de género que se construyen e interiorizan en la familia dificulta el acceso y la permanencia de los y las adolescentes al sistema escolar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ARANGO Luz Gabriela, VIVEROS MARA León Magdalena. (compiladoras). *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Tercer Mundo, Ediciones Uniandes. Bogotá. 1995
- ALLPORT, Gordon. (1954). *The nature of prejudice*, Reading, Addison-Wesley. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- ALLPORT, Gordon. (1969). *The historical background of modern social psychology*. En: LINDZEY, G y ARONSON, E. *Handbook of social psychology*, Reading, Addison Wesley. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- BEDOYA M, Luz Adriana; GAVIRIA M, Luz Maribel; GONZÁLEZ C, Martha Cecilia; SIBAJA A, María Eugenia. *La familia y su función socializadora*. Universidad de Antioquia .Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social. Medellín.1995.141 p.
- BRIONES, Guillermo. (1996) *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- BURIN, Mabel. *Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables*, Consulta del 6 de Agosto, 2006, de <http://www.psicomundo.com/foros/genero/subjetividad.htm>.
- CAMPBELL, D. 1967. (1967). *Stereotypes and perception of group differences*. En: American Psychologist N° 22. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- CASTAÑEDA N, Luz Stella y HENAO, José Ignacio.(1999). *Estereotipos sexistas en el lenguaje marginal*. En: Lingüística y Literatura. N° 34/35. Medellín. 1999. p.247
- CHÁVEZ SALAS, Ana Lupita. (2004). *Las relaciones de género en el contexto escolar, un estudio de caso a nivel de educación preescolar*. En: Diálogos: Revista electrónica de historia. Vol. 5, N°1-2. Costa Rica. Consulta del 26 de Noviembre de 2006, de:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=610223>.
- CISTERNA C, Francisco. (2005). *Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. En: Theoria. Vol.14. 61 -71 p.

- COLORADO LÓPEZ, Marta. *Conflicto y Género*. Corporación de Promoción Popular. Medellín. 2000.
- COLORADO LÓPEZ, Marta, ARANGO Liliana y FERNÁNDEZ, Sofía. *Mujer y feminidad*. Fomento Editorial. Medellín. 1998
- CORONADO, Jorge. El taller: un poderoso elemento pedagógico. En: Criterio N° 26. Santafé de Bogotá. Mayo 1998. p.p 91-105.
- DAVIS, Flora (1978). *La comunicación no verbal*. España: Alianza Editorial. pp. 261
- DEAUX, K y LEWIS, L. (1983). Assessment of gender stereotypes: methodology and components. *Psychological Documents* N° 13. pp.13-25. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: *Psicología social y trabajo social*. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200
- DE BEAUVOIR, Simone. (1989). *El segundo sexo: los hechos y los mitos*. Buenos Aires, Ediciones SIGLO VEINTE. 308 p.
- DE BEAUVOIR, Simone. (1977). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Buenos Aires, Ediciones SIGLO VEINTE. 578 p.
- DEAUX, K y LEWIS, L. (1984). *The structure of gender stereotypes: interrelationships among components*. En: *Journal of personality and social psychology* N° 46. pp 991-1004. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: *Psicología social y trabajo social*. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- EAGLY, A. y STEFFEN, V. (1984). *Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles*. En: *Journal of personality and social psychology*. N° 46. pp. 735-154. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: *Psicología social y trabajo social*. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- ESPÍNDOLA, Ernesto y LEÓN, Arturo. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 30. Septiembre - Diciembre 2002.
- FABARA GARZÓN, Eduardo. Situación de los sistemas educativos en América Latina. Citado por el equipo de trabajo: “La escuela busca al niño en Armenia – Colombia”, en la sistematización de la experiencia del proyecto en esa ciudad.
- GARCIA G, Carmen, y JARAMILLO, Myriam. (2006). *Sistematización Proyecto La Escuela Busca al Niño-a: Estrategia educativa para la ciudad de Medellín*. Etapa I. 185 pp.

- GUITIERREZ DE PINEDA, Virginia. (2000). Citada por: BEDOYA M, Luz Adriana; GAVIRIA M, Luz Maribel; GONZÁLEZ C, Martha Cecilia; SIBAJA A, María Eugenia. La familia y su función socializadora. Universidad de Antioquia .Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social. Medellín.1995.141 p.
- HAMILTON, D.L. (1981). Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour. Hillsdale. Erlbaum. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- HAMILTON, D; y TROLIER, T. (1986). *Stereotypes and stereotyping: an overview of the cognitive approach*. En: DOVIDIO, J y GAERTNER, S. *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando, Academic. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- HUICI, C. (1984). *Individual and social functions of sex role stereotypes*. En: TAJFEL, H. The social dimensions. Cambrigde, Cambrigde University Press-Maison des Sciences de L'Homme. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- KAUFMAN, Michael. *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombre*. En: Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Editorial Tercer Mundo. Bogotá. 1995
- JAVALOY, F; BECHINI, A; y CORNEJO, J. (1990). España vista desde Cataluña: estereotipos étnicos en una comunidad plural. Barcelona, PPU. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- JODELET, D. (Dir.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- KATZ, D, y BRALY, K. (1933). *Racial stereotypes in one hundred college students*, En: Journal of abnormal and Social Psychology. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- LEVINE, R. y CAMPELL, D. (1972). *Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*. Nueva York, Wiley. . Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- LIPPMANN, W. (1992), *Public opinion*. Londres, Allen and Unwin. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.

- LIPSET, Seymour y BENDIX, Reinhard (1959). *Movilidad Social en la Sociedad Industrial*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.
- LOPEZ, Hader Jaime. (2001). *Investigación cualitativa y participativa: un enfoque histórico-hermenéutico y crítico social en psicología y educación ambiental*. Medellín.
- MILLER, A.G. (1982). *In the eye of the beholder. Contemporary issues in stereotyping*. Nueva York, Praeger. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: *Psicología social y trabajo social*. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- MONTESINOS, Rafael. *Reconstruyendo la masculinidad El costo de ser varón o Construir una nueva masculinidad*. I SEMINARIO INTERNACIONAL DE MASCULINIDADES: Ser y hacerse hombres en la equidad entre géneros (ponencia). Medellín.2005.
- MOYA, M. (1990). *Favoritismo endogrupal y discriminación exogrupal en la percepción de las características sexo estereotipadas*. En: MUSITU, G. (comp). *Procesos Psicosociales básicos*. Barcelona.- PPU. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: *Psicología social y trabajo social*. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- ORTOZI BROTTTO, Fabio. (2003). *Juegos cooperativos*. Grupo Editorial Lumen. Buenos Aires.
- QUESADA VARGAS, Erick José. "La Intervención Pedagógica praxis educativa desde la formación universitaria. Consulta del 18 de Noviembre, 2006, de http://www.edured.gob.sv/formaciondocente/experiencias/La_intervenci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_praxis_educativa_desde_la_formaci%C3%B3n_universitaria.pdf
- PALADINO, Cecilia y GOROSTIAG, Damián. (2004). *Expresividad emocional y estereotipos de género*. ARGENTINA. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Consulta del 21 de Noviembre de 2006, de: http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-ART-000000445&request=request
- PALOMAR, Cristina. *Los estudios de género y la educación*. (2004), Consulta del 24 de Junio de 2006, de <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7entrev.html>.
- SALDARRIAGA V, Jaime, ZAPATA D, Luz Amanda. (2006). *Informe de avance Octubre-Diciembre 2006*. Medellín: La Escuela Busca al Niño-a. Segunda Etapa.

- SAMPIERI H, Roberto; FERNÁNDEZ C, Carlos; y BAPTISTA, Lucio. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 501 pp.
- SCHAUB, Horst y ZENKE, Karl. Diccionario Akal de Pedagogía. Ediciones Akal S.A. Madrid. 2001.
- SHERIF, M. (1966). *Group conflict and cooperation*. Londres, Routledge and Kegan Paul. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- SNYDER, M, y SWANN, W.B. (1978). Evaluative race-class stereotypes by race and perceived class of subjects. En: *Journal of Personality and Social Psychology* N° 36. pp. 1202 -1212. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- SNYDER, M. (1981). *On the self-perpetuating nature of social stereotypes*. En: HAMILTON, D. *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale, L. Erlbaum. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- STEPHAN, W. (1985). *Intergroup relations*. En: LINDZEY, G y ARONSON, E. *Handbook of social psychology*. Nueva York, Random House. Vol. II. p.p 599-658. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200
- STEPHAN, W. (1989). *A cognitive approach to stereotyping*. En: BAR-TAL, D; GRAUMANN,C; KRUGLANSKI, A; y STROEBE, W. *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions*. Nueva York, Springer.Verlag. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- STROEBE, W; y INSKO, C. (1989). Stereotype, prejudice and discrimination: changing conceptions in theory and research. En: BAR-TAL, D; GRAUMANN,C; KRUGLANSKI, A; y STROEBE, W. *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions*. Nueva York, Springer.Verlag. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200.
- TAJFEL, H. (1969). *Cognitive aspects of prejudice*. En: *Journal of Social Issues* No 25. pp. 79-97. Citado por: HUICI, Carmen. *Estereotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-20°.
- TAJFEL, H. (1978). *Interindividual behaviour and intergroup behaviour*. En: TAJFEL, H. *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres, Academic.pp 27-60. Citado por:

HUICI, Carmen. *Esteriotipos*. (1996). En: Psicología social y trabajo social. España. McGraw HILL/Interamericana de España S.A. pp. 175-200

- TAMAYO y TAMAYO. El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa. México. 1999
- TENORIO, Maria Cristina. (2002) *Las mujeres no nacen, se hacen*. Cali: Universidad del Valle- Colciencias. 291 pp.
- ZAPATA, Díaz Luz Amanda. (2006). *Liderazgo*. Medellín: Universidad de Antioquia. Diplomatura en Educación Experiencial: Ejes de proyección y roles del facilitador.
- El concepto de Taller .Consulta del 14 de Noviembre de 2006, de http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memorial/concepto_taller.pdf.

ANEXOS

Anexo1.

**INSTRUMENTO GUÍA DE OBSERVACIÓN EMPLEADO DURANTE LA
REALIZACIÓN DEL TALLER PEDAGÓGICO**



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**Estereotipos de género y su incidencia en la desescolarización de
adolescentes en un grupo de familias de
La Escuela Busca al Niño-a en Moravia**

GUIA DE OBSERVACIÓN

Fecha: _____

Actividad: _____

Objetivo: Explorar expresiones que den cuenta de los estereotipos de género presentes en el grupo de adolescentes y sus familias que participarán como grupos contacto en el desarrollo de la investigación en el barrio Moravia adscritos a la EBN.

Los siguientes son algunos de los aspectos a tener en cuenta en la observación no participante en el desarrollo de la actividad.

1. COHESIÓN DE GRUPO

El tipo de relaciones de género que se establecen entre los participantes a partir de las diversas formas de integración.

2. PARTICIPACIÓN SEGÚN GÉNERO

Esta categoría permitirá focalizar la observación hacia:

2.1 Asistencia y causas de inasistencia el día de la actividad.

Asistencia:

Número de hombres: _____

Número de mujeres: _____

Inasistencia:

Número de hombres: _____

Número de mujeres: _____

Causas:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2.2 Clases de participación en el grupo:

- 2.2.1 Incluyente
- 2.2.2 Excluyente
- 2.2.3 Individualizada

2.3 Formas de liderazgo según el género

- 2.3.1 autoritario
- 2.3.2 cooperativo
- 2.3.3 permisivo

2.4 Formas de participación según género:

- 2.4.1 Silenciosa pero con vinculación a las actividades
- 2.4.2 Activa con verbalización
- 2.4.3 Distante
- 2.4.4 Agresiva
- 2.4.5 Contradictoria
- 2.4.6 Hostil
- 2.4.7 Pasiva

3. COMUNICACIÓN

- expresiones sexistas
- lenguajes no verbales: actitudes de aceptación, rechazo, inclusión, exclusión, otros.

Anexo 2.

INSTRUMENTO GUÍA PARA LA VISTA DOMICILIARIA



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Estereotipos de género y su incidencia en la desescolarización de adolescentes en un grupo de familias de La Escuela Busca al Niño-a en Moravia

GUIA DE VISITA DOMICILIARIA

1. Nombre completo del informante

2. Caracterización de la familia

Identificación espacial de la familia

Sector _____ Dirección _____ Teléfono _____

3. Posición de los adultos dentro de la estructura familiar

- Nombre completo de la persona acudiente

- Nombre completo de la persona cabeza de familia (población económicamente activa)

- Nombre completo de quien detenta la autoridad

4. Integrantes de la familia (el censo familiar y el genograma darán otras especificaciones tales como parentesco, edad, sexo, entre otras)

Número de integrantes: _____

Número de niños: _____

Nombre	Edad	Escolarizado	Desescolarizado
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Número de niñas: _____

Nombre	Edad	Escolarizado	Desescolarizado
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

5. Tipo de familia

- a) Familia nuclear (padres e hijos) _____
- b) Familia monoparental (un solo miembro de la pareja y sus hijos) _____
- c) Familia extensa (compuesta por más de tres generaciones: padres, hijos y nietos) _____
- d) Familia padrastral simple (uno de los cónyuge aporta a una relación nueva hijos de una relación anterior y viven bajo el mismo techo) _____
- e) Familia padrastral compuesta (los tuyos, los míos y los nuestros que viven bajo un mismo techo) _____
- f) Otro _____ especificar _____

6. Preguntas claves

- **En caso de que el padre o la madre trabaje ¿Quién queda a cargo de los niños-as?**

- **¿Cree usted importante que los niños-as deban estudiar?**

- **¿Para usted quién es más importante que estudie?**

Niño _____ Niña _____

¿Por qué?

- **¿Cuál es el proyecto de vida que visiona para su hijo-a?**

- **¿Qué hacen las mujeres y los hombres de esta casa en la mañana, tarde y noche?**

	Mujeres	Hombres
Mañana		
Tarde		
Noche		

7. Palabras claves escuchadas durante la conversación

8. Observaciones enfocadas hacia los estereotipos de género

CENSO FAMILIAR

Nombres	Apellidos	Edad	Sexo		Parentesco	Ocupación	Grado Escolaridad
			F	M			

Instructivo

- **Parentesco:** referido a la relación de acuerdo con el grado de consanguinidad (cónyuge, compañero, hijo, padre o madre, otros parientes)
- **Grado de escolaridad:** Hace referencia al último nivel cursado y aprobado de acuerdo con las siguientes precisiones
 - Analfabeta: persona mayor de doce años sin ningún grado de escolaridad o que no saben leer ni escribir
 - Primaria Incompleta: personas que han cursado hasta 4°
 - Primaria Completa: personas que cursaron y aprobaron 5°
 - Bachillerato Incompleto: personas que han cursado 10° o menos hasta 6°
 - Bachillerato Completo: personas que han cursado y aprobado 11°
 - Técnico: personas con estudios técnicos y/o tecnológicos
 - Ocupación: se refiere a la actividad habitual de los integrantes de la casa.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
Estereotipos de género y su incidencia en la desescolarización de
adolescentes en un grupo de familias de
La Escuela Busca al Niño-a en Moravia

CATEGORÍA	MADRES	ADOLESCENTES	TRIANGULACIÓN Madres- adolescentes
Concepciones de género			
Reproducción y asimilación de estereotipos de género			
Relación desescolarización – estereotipos de género			

