

**Representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la  
institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas**

**Tesis presentada por:  
Carlos Octavio Mojica Cely**

**Universidad de Manizales  
Maestría en Educación desde la diversidad  
Manizales  
2017**

**Representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la  
institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas**

**Tesis presentada por:**

**Carlos Octavio Mojica Cely**

**Asesora:**

**PhD Norma Liliana Ruiz Gómez**

**Universidad de Manizales**

**Maestría en Educación desde la diversidad**

**Manizales**

**2017**

**Universidad de Manizales**

**Maestría en Educación desde la Diversidad**

La asesora y los jurados, certifican que han leído el documento que presenta **Carlos Octavio Mojica Cely** como requisito parcial para obtener el grado de Magister en Educación desde la Diversidad.

---

**Dra. Norma Liliana Ruiz Gómez**

**Asesora**

---

**Mario Mejía Valencia.**

**Jurado**

---

**Wilmar Antonio Rodríguez Castellanos.**

**Jurado**

---

**Dra. Claudia Patricia Jiménez Guzmán**

**Directora del Programa de Maestría en Educación desde la diversidad.**

**Abril de 2018**

## *Agradecimientos*

*A la Secretaria de Educación del Departamento de Caldas*

*por la oportunidad de formarme como magister.*

*A los padres de familia, docentes y estudiantes de la Institución Educativa*

*por participar de forma activa en este proyecto.*

*A mis padres, que con su sacrificio me han visto crecer.*

*A mis “Marías”, pues el tiempo se dividió en dos:*

*ellas y mi investigación.*

*A la Universidad de Manizales por permitirme formarme*

*en tan prestigioso claustro educativo.*

*Y por último, a la profesora Norma Liliana, quien con sus orientaciones y asesoría*

*me permitió participar en tres congresos, uno internacional y dos nacionales;*

*sin su apoyo no se hubiese podido culminar este proceso.*

## Contenido

Contenido .....	5
Índice de gráficas .....	8
Índice de tablas .....	8
Introducción .....	9
Justificación.....	11
Problema.....	21
Área Problemática .....	21
Objetivos .....	29
Objetivo general .....	29
Objetivos específicos.....	29
Antecedentes .....	30
Marco Teórico.....	56
Capítulo Primero: Representaciones sociales, creencias y significados y sentidos .....	56
1.1 Representaciones sociales.....	57
1.1.1 Generación de las representaciones sociales.....	60
1.1.2 Dinámica de la representación social.....	62
1.1.3 Dimensiones de la representación social .....	66
1.1.4 Organización y estructura de las representaciones sociales (núcleo central y sistema periférico).....	68
1.2 Significados y Sentidos .....	71

1.3 Creencias .....	73
Capítulo Segundo: Identidades, Géneros y Diversidad.....	77
2.1 Identidad .....	77
2.1.1 Identidad de Género:.....	81
2.2 Género .....	85
2.3 Diversidad.....	89
2.3.1 Diversidad de género .....	92
2.4 Sistema Sexo/género.....	97
2.4.1 Estereotipos de género .....	101
2.4.1.1 Androcentrismo y sexismo.....	105
2.4.2 Roles de género.....	107
2.4.2.1 Espacio público y espacio privado .....	111
2.4.3 Desigualdad y discriminación de género hacia las mujeres.....	112
2.4.4. Desigualdades y discriminaciones hacia la diversidad de género y la orientación sexual diversa .....	118
Capítulo Tercero: Comunidad Educativa.....	122
3.1 Definición .....	122
4.2 Institución Educativa San Pedro Claver .....	122
3.2.1 Caracterización socio demográfica .....	124
3.3 Manual de Convivencia.....	125
4. Metodología .....	127
4.1 Enfoque.....	127
4.2 Diseño .....	127

4.3 Unidad de trabajo.....	128
4.4 Unidad de Análisis.....	128
4.5 Tipo de análisis .....	128
4.6 Técnicas: .....	130
4.6.1 Grupo Focal: .....	130
4.7 Instrumentos .....	130
4.8 Procedimiento .....	132
Resultados .....	135
Roles, creencias y desigualdad en el género desde el espacio público y privado: Familia, escuela y cotidianidad.....	135
Hombre vs. Mujer / Masculino vs. Femenino. Desde la condición biológica hasta la construcción social .....	145
Género ¿Síntoma de normalidad? Diversidad de género ¿Síntoma de anormalidad?.....	150
El manual de convivencia: regulando la condición biológica o la construcción social. ....	158
Discusión.....	162
Conclusiones y Recomendaciones .....	171
Referencias .....	173
APÉNDICES .....	186
Apéndice A: Consentimiento informado padres de familia y docentes .....	187
Apéndice B: Consentimiento informado estudiantes .....	188
Apéndice C: Cuento de hadas (participante 1).....	189

Apéndice D: Cuento de hadas (participante 2).....	191
Apéndice E: Cuento de hadas (participante 3).....	192
Apéndice F: Cuento de hadas (participante 4).....	195
Apéndice G: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “mujer”.....	196
Apéndice H: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “hombre”.....	197
Apéndice I: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Masculino”.....	198
Apéndice J: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “femenino”.....	199
Apéndice K: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Feminidad”.....	200
Apéndice L: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Masculinidad”.....	201
Apéndice M: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Diversidad de género”.....	202

### **Índice de gráficas**

Gráfica 1 Modelo Teórico.....	56
-------------------------------	----

### **Índice de tablas**

Tabla 1 Organización de la aplicación de la técnica e instrumentos.....	132
---	-----



## **Introducción**

La investigación denominada Representaciones Sociales sobre Diversidad de Género en la Comunidad Educativa de la Institución Educativa “San Pedro Claver” del Municipio de Villamaría – Caldas, tuvo como pregunta ¿Cuales son representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas? Por tanto, el objetivo general es, interpretar las representaciones sociales en tres grupos focales de: docentes, padres de familia y estudiantes.

El primer capítulo aborda el estudio de las representaciones sociales y el aporte teórico que brindo Moscovici (1979) y Jodelet (1998) frente al mismo. Las representaciones sociales, de acuerdo a estos autores son la expresión del conocimiento del común y se da por dos procesos, la objetivación y el anclaje. La parte final del capítulo aborda conceptos teóricos sobre los significados, creencias y valoraciones que crean, mantienen y perduran los roles y los estereotipos de género.

El capítulo segundo desarrolla conceptualmente las categorías identidad, género y diversidad; conceptos importantes para definir la diversidad de género. Esta última la define la OMS (2009) como los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres.

Además, se desarrolla los conceptos relacionados con el sistema sexo / genero, los estereotipos de género, los roles de género y desigualdad. El sistema sexo/género es descrito como las construcciones que se han hecho basado en la condición biológica.

El capítulo tercero expone que se entiende por Comunidad Educativa, según lo planteado por la la Ley 115 de 1994. Posteriormente se plasma la historia de la Institución Educativa San Pedro Claver y un perfil socio demográfico, donde se destaca que convergen estudiantes de diferentes sectores del municipio, los cuales son catalogados como de alto riesgo por las dificultades en el

acceso a los recursos y de seguridad. Entre los factores de riesgo a los cuales se encuentran expuestos está el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia intrafamiliar y el pandillismo.

Los roles, estereotipos, creencias, sentidos y significados se relacionan de forma directa con lo que se observa y aprende desde la socialización primaria y que puede ser reforzada en la socialización secundaria. Dichos procesos corresponden a los espacios de la familia y la escuela.

En relación a la discusión se destaca que, desde el binarismo de sexo/género, se reconoce la existencia de lo masculino y lo femenino, dejando de lado expresiones que no se enmarcan en ese sistema. De otra parte, se asignan roles tradicionales tanto a lo femenino y lo masculino desde las creencias y los estereotipos de género.

Entre las conclusiones, se destaca la importancia de conocer cómo están estructuradas las representaciones sociales de género en un contexto cultural específico y, de esta manera, ver cómo se articulan las diferentes creencias sobre el ser y el hacer del hombre y de la mujer, lo que constituye el primer paso para la modificación de estas representaciones y, por tanto, de las prácticas sociales relacionadas dichas representaciones sobre hombre y mujer. De otra parte, dada la asignación de características de las identidades de género de lo femenino y lo masculino, desde los procesos de construcción, estas se consideran mutuamente excluyentes, ya que según los resultados, no son complementarios.

## **Justificación**

La Secretaria Distrital de Planeación de Bogotá (2011) realizó una encuesta en las instituciones del distrito, en donde identificó que de los niños y jóvenes que dejan de asistir al colegio; el 11,91% lo hace por su orientación sexual o identidad de género (son gays el 19,74%, transgeneristas el 10,94%, lesbianas el 9,33% y bisexuales, el 4,60 %).

Así mismo, el porcentaje de deserción es alrededor de 12 estudiantes por cada 100 los que salen de los colegios por motivos de diversidades de género y diversidades sexuales. Esta cifra es alta y Colombia a través del estado social de derecho garantiza el ejercicio de los derechos a los ciudadanos, entre otras con el libre desarrollo de su personalidad que se encuentra consagrado en la Constitución Política de Colombia en su artículo 16°.

Con base en ello, en las instituciones educativas se han presentado diferentes casos en los cuales se ha discriminado a estudiantes por su orientación sexual o por sus expresiones de género. Un caso importante a nivel nacional, es el del estudiante Sergio Urrego, quien a criterio de la corte constitucional, el Colegio Gimnasio Castillo Campestre violó los derechos fundamentales de Alba Lucía Reyes Arenas y su hijo Sergio Urrego a la igualdad, al buen nombre y al debido proceso que se encuentran consagrados en los artículos 13°, 15° y 29° de la Carta Magna.

Por lo anterior, para el Colegio Gimnasio Castillo Campestre, se adelantó un proceso disciplinario por el supuesto incumplimiento del Manual de Convivencia en atención a las manifestaciones de amor del joven con otro compañero de curso. Dicho proceso disciplinario, dio como resultado que se presentaron diversas irregularidades en su ejecución, donde se lesiona el libre desarrollo de la personalidad y el buen nombre y la intimidad de Sergio Urrego que lo llevaron a cometer suicidio.

En ese sentido, la Corte Constitucional (2015) advierte que se presentaron varias fallas en el procedimiento que terminaron por constituirse en una forma de acoso escolar contra el joven, que

pueden haber incidido en la decisión que tomó de acabar con su vida. Por otra parte, el colegio en mención, con posterioridad a la muerte del joven, incurrió en la violación de su derecho al buen nombre e intimidad del joven, al realizar declaraciones públicas acerca de su proyecto de vida y de la estabilidad de su núcleo familiar.

Igualmente, en la sentencia T-478 de 2015, y al tener en cuenta lo manifestado por la Corte Constitucional en relación al déficit de protección que enfrentan las víctimas de acoso escolar en el país y ante la falta de operatividad de la política pública de convivencia escolar, la Sala Quinta de Revisión le otorgó al Ministerio de Educación, como ente coordinador de esta, una serie de órdenes tendientes a implementar en un plazo razonable mecanismos de detección temprana, acción oportuna, acompañamiento y seguimiento a casos de acoso escolar. Lo anterior para garantizar la operatividad de la política, puesto que el Ministerio es el ente que a través de sus oficinas de inspección, vigilancia y control puede llevar a cabo medidas que permitan corregir errores de forma o fondo que posean los manuales de convivencia de las instituciones y con ello se logre una buena implementación de la ley de convivencia escolar en las instituciones.

La Corte Constitucional (2015) manifiesta que:

Todas estas acciones, se están realizando con el fin de impedir tal como manifiesta la sala, evitar que casos tan lamentables como el que se examina en esta oportunidad, vuelvan a ocurrir. No es concebible, dentro de un Estado Social de Derecho, que la trágica muerte de un joven producto de la incomprensión, sea una nueva razón, para reconocer nuestro compromiso en evitar que la realidad masiva, reiterada y estructural de la violación de los derechos fundamentales de las niñas, los niños y los adolescentes en nuestro país, continúe (p. 13)

Así pues, la Corte Constitucional (2015) reflexiona sobre el hecho de que es imposible aspirar a una sociedad robusta, deliberativa, plural y democrática si nuestros ciudadanos son formados a

partir del sobresalto y la incomprensión. Situaciones que no pueden presentarse bajo ninguna circunstancia y que sean producto de la discriminación como se dio en este caso.

Por otro lado, durante la firma del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las FARC – EP y en la publicación del documento final denominado: Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, se tuvo en cuenta en muchos apartes del mismo, el enfoque de género como medida que busca reparar integralmente el género que selectivamente, fue una de las problemáticas que tuvo mayor impacto durante el conflicto. Por ejemplo, las mujeres que fueron víctimas de violación durante los actos propios del conflicto, las personas cuya identidad de género transgénero fueron víctimas de desplazamiento forzado, acoso persecución, violación, actos de humillación, segregación y homicidio.

Una situación que contribuyo en parte, a que la ciudadanía se dividiera políticamente en casos como el de Sergio Urrego y en relación a la equidad de género en el marco del acuerdo de paz, es el expuesto por el ex procurador General de la Nación, Alejandro Ordoñez Maldonado, quien a través de diversos espacios sociales y académicos se refirió de forma infortunada a la equidad de género denominándola ideología de género. Para Ordoñez (2016) citado por Semana (2016) plantea que:

Desde la Habana se están diseñando políticas públicas basadas en esa concepción para rediseñar en nuestro ordenamiento jurídico, la familia, el matrimonio, el derecho a la vida y la libertad religiosa. Están utilizando la misma metodología que tenían con la cartilla de educación sexual del Ministerio de Educación que pensaron que podría pasar de contrabando (p. 2)

Así mismo, el concejal de la familia, Marco Fidel Ramírez citado por Semana (2016) aseguró que el acuerdo es “ateo-marxista” y que pretende convertir el país en una “dictadura homosexual”. De la misma forma, Marina Gallego (2016) citada por Semana (2016), directora de

la Ruta Pacífica de las mujeres, quien acompañó la construcción de ese punto, lo explica de manera clara al manifestar que:

No hay ideología de género, lo que hay es un enfoque académico que analiza desde la perspectiva académica las desigualdades entre hombres y mujeres y especialmente las que se centran en el poder. Eso no es una ideología, es la realidad que hemos vivido las mujeres. El acuerdo lo que hace es hacer unos aportes para que las mujeres campesinas tengan acceso al fondo de tierras, a los planes de sustitución de cultivos y a mejores condiciones para conocer la verdad y acceder al Tribunal para la Paz. Es un acto de justicia con las mujeres (p. 3)

Añade, Marina Gallego mencionada por Semana (2016) que la expresión ideología de género:

No corresponde a un término científico reconocido dentro de los estudiosos de ese tema. Afirma, por el contrario, muchos lo califican de ser un recurso semántico para criticar a quienes cuestionan los roles de género que la sociedad considera tradicionales. Es decir, a quienes están en contra de que la cultura les imponga a los niños la obligación de ser ‘machos’, vestirse de vaqueros, jugar con carros y cosas de esas. Y a las niñas a tener cuarto rosado, ponerse aretes y jugar con muñecas (p. 4)

En esta línea argumentativa, Marina Gallego citada por Semana (2016) ejemplifica que en la sociedad actual existen roles estereotipados en donde se considera que “los hombres son fuertes y las mujeres débiles, lo cual es la semilla de la violencia intrafamiliar y del desequilibrio en el mundo laboral” (p. 4).

En América Latina el término ideología de género es utilizado por varios gobernantes. En este sentido Semana (2016) menciona que el presidente de Ecuador, Rafael Correa, es uno de los que

más han echado mano de ese concepto, donde manifiesta que es una barbaridad con las leyes de la naturaleza.

A la par, de este movimiento relacionado con la ideología de género, se gestó una polémica en el país, relacionado con las cartillas que diseñó el Ministerio de Educación Nacional y serían entregadas en las instituciones educativas de todo el país. El Ministerio de Educación Nacional (2016) diseñó la cartilla denominada *Ambientes escolares libres de discriminación*, buscaba orientar las instituciones en el manejo de las situaciones en las cuales se presenta cualquier tipo de discriminación y que estuviera relacionado con el género.

Sin embargo, al aprovechar los inicios de la confrontación política y social del proceso de paz, se tergiversó la información y se concluyó por parte de algunos ciudadanos influyentes, entre los que destaca el exprocurador Alejandro Ordoñez Maldonado, el expresidente Álvaro Uribe Vélez y la senadora liberal y ex fiscal general de la nación Viviane Morales Hoyos; que la cartilla, promovía la ideología de género, con el fin de robarles la inocencia a los hijos, nietos y el derecho de los padres a elegir la educación de los hijos.

Estas situaciones descritas promueven la necesidad de realizar un análisis y la ejecución real de la garantía de ejercicios de derechos basados en la protección integral y el libre desarrollo de la personalidad. El Congreso de la República (1991) promulga la Constitución Política de la República de Colombia de 1991, en su artículo 13° afirma que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (p. 16)

Así mismo, en el artículo 16° la Constitución Política de Colombia sostiene que: “todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que

imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (p. 16). La Corte Constitucional (2013) en la sentencia T-565 pone en consideración que articulado con el artículo 16 de la constitución:

La garantía y protección del derecho al libre desarrollo de la personalidad pasa por la necesidad que los establecimientos educativos ajusten sus manuales de convivencia, de modo que se eliminen aquellas prohibiciones y sanciones dirigidas a imponer patrones estéticos excluyentes o, de manera general, a limitar, cuestionar o direccionar la apariencia física de los estudiantes, de manera tal que se exijan parámetros uniformes de pretendida y arbitraria estandarización (s.p)

La Corte Constitucional (2013) plantea que, “debido a que las decisiones autónomas sobre la propia apariencia son asuntos definitorios en la construcción de la identidad del sujeto y, en consecuencia, partícipes de la protección propia del núcleo esencial del libre desarrollo de la personalidad” (s.p.). En este orden de ideas, el sistema educativo debe estar enfocado en que a través de este las personas formen su identidad así como la identidad de género con la que se identifican.

El Congreso de la República (1994) a través de la promulgación de la Ley 115 de 1994 en su objeto, construye la Ley 115 de 1994, en la cual se manifiesta que: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). En este sentido, claramente se observa que la tarea educativa no solo está enmarcada en la adquisición de conocimiento, sino en contribuir a los estudiantes en la formación de la identidad donde prime el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de los deberes.

El Congreso de la República (2013) promulgo la ley 1620 de 2013 que creó el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. En el numeral



5 del artículo 5 que refiere a los principios del sistema, hace alusión al término de diversidad al mencionar que:

El sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes” (p. 4).

Esta ley promueve que en las instituciones educativas no existan tratos discriminatorios bajo ninguna circunstancia o alguna diferencia.

De otra parte, en el artículo 10º la ley 1620 de 2013, se establecen las funciones de los comités municipales, distritales o departamentales de convivencia escolar. Entre dichas funciones se encuentra que dicho comité debe:

Fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de procesos de formación que incluyan además de información, la reflexión y la acción sobre los imaginarios colectivos en relación con la convivencia, la autoridad, la autonomía, la perspectiva de género y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (p. 7).

Esta función para fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas, debe estar enmarcada en la inclusión de actividades o temáticas que se programen desde los planes educativos institucionales y los planes de área que permitan dar respuesta a las necesidades que plantea el quehacer educativo. Así mismo, la ley 1620 de 2013, en su artículo 20 reglamenta los proyectos pedagógicos pedagógicos, que son:

Formulados y gestionados por los docentes de todas las áreas y grados, construidos colectivamente con otros actores de la comunidad educativa, que sin una

asignatura específica, respondan a una situación del contexto y que hagan parte del proyecto educativo institucional o del proyecto educativo comunitario (p. 13).

Igualmente, este artículo sostiene que: “los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, que tienen como objetivos desarrollar competencias en los estudiantes para tomar decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar” (p. 14)

De otra parte, la ley propone que las actividades desarrolladas en los proyectos pedagógicos deben enseñar a que los estudiantes aprendan a manejar situaciones de riesgo, a través de la negativa consciente reflexiva y crítica y decir no a propuestas que afecten su integridad física o moral, deberán desarrollarse gradualmente de acuerdo con la edad. Estas actividades deben estar relacionadas con el cuerpo y el desarrollo humano, la reproducción humana, la salud sexual y reproductiva y los métodos de anticoncepción, así como las reflexiones en torno a actitudes, intereses y habilidades en relación con las emociones, la construcción cultural de la sexualidad, los comportamientos culturales de género, la diversidad sexual, la sexualidad y los estilos de vida sanos, como elementos fundamentales para la construcción del proyecto de vida del estudiante.

Esta ley tiene en cuenta un concepto importante y son los comportamiento culturales del género, en relación a los roles que han desarrollado cada uno de los géneros y con ello a cada uno de los estereotipos y prejuicios que se generan con el transcurrir de la sociedad. Las instituciones a través del proyecto educativo institucional, proyectos pedagógicos y sistemas de evaluación generar espacios que debatan sobre estos aspectos.

La puesta en escena de toda esta normatividad está a cargo de las instituciones educativas, donde se cumpla a cabalidad lo que están buscando y con ello se logre fortalecer el proceso educativo. De otra parte, en estos espacios son visibles las características culturales en los cuales

han estado inmersos los sujetos, donde se reproducen aquellos roles, estereotipos o prejuicios que los individuos pueden tener frente al género.

El género entonces es una construcción social. Para Lamas (2000) dicha construcción se compondría de un diverso sistema de creencias que incluyen actitudes, valores, formas de comportamiento y maneras de ver el mundo, que se asignan a los hombres y mujeres considerándolos diferentes.

Por esto, se considera que es en la cultura donde se desarrollan ideas, discursos, prácticas y representaciones sociales que asignan características a hombres y mujeres. Es decir, “mediante el proceso de constitución de género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es propio de cada sexo” (Lamas, 2000, p. 27).

El sexo se diferencia del género en que el primero hace referencia a las características biológicas. Por el contrario, el término género está relacionado con los roles que están directamente ligados a la influencia social, cultural y económica.

Con todo lo anterior, la presente investigación es importante, ya que busca interpretar las representaciones sociales, identificar las creencias que se tiene sobre género en la institución, explorar las valoraciones sobre la diversidad de género y describir significados que subyacen en las representaciones. Esta investigación es novedosa en cuanto que toma la unidad de trabajo a la comunidad educativa con sus distintos estamentos, donde se incluyen padres de familia, docentes, niños y niñas de 10 y 11 años que cursan en la actualidad grado cuarto o quinto.

Se convierte la unidad de trabajo en un elemento de novedad; puesto que las investigaciones consultadas no se realizaron con estos grupos poblacionales. De otra parte, ninguna de las investigaciones encontradas a nivel local, regional y nacional, tuvieron en cuenta la presencia de los padres de familia como ejes fundamentales de la educación y como actores en las transformaciones socioculturales.

El interés personal para investigar sobre este tema, está relacionado con las narrativas propias de mi crianza en el Departamento de Boyacá; recordar por ejemplo lo manifestado por mi abuela, en lo relacionado al papel de las mujeres, ellas deben estar al servicio del hombre, ayudarlo en todo lo que él necesita y dedicarse exclusivamente a la crianza de los hijos y el arreglo de la casa. Así mismo, que las mujeres no deberían estudiar, ni mucho menos trabajar, para eso estaban los hombres. Ideas que fueron reforzadas por la crianza en mi núcleo familiar, donde mis padres se dedican a trabajar en el mismo oficio, pero las labores domésticas fueron exclusivas de mi mamá; ya que según mi padre él llegaba muy cansado del trabajo que realizaba. De otra parte, mi abuela al ser muy católica, como manifiesta ella, afirmaba que: Dios creó la mujer para que ayude al hombre y conseguir todo lo que necesitaba para subsistir y mantenerla.

En relación a mi ejercicio como psicólogo, debido a que varios de los consultantes son mujeres, he observado la dependencia económica hacia el esposo, incluso catalogándose en ocasiones como violencia económica, pues a través de este factor son chantajeadas y manipuladas. De otra parte, en mi rol como orientador escolar me he encontrado con muchas madres de familia que se dedican a trabajar en diferentes actividades no relacionadas a las labores domésticas y encargadas de lo que se ha llamado trabajo productivo o trabajo remunerado.

El impacto de la investigación está enmarcado hacer vida a las políticas públicas para la no discriminación de los estudiantes en sus orientaciones sexuales y expresiones de género. Asimismo, contribuir a la transformación del manual de convivencia de la Institución Educativa San Pedro Claver de Villamaría, a través de la interpretación de las representaciones sociales que existen en la institución. De otra parte, la idea es llevar la tesis de maestría a doctorado que permita elaborar la caracterización de las identidades de género existentes en las comunidades indígenas del Departamento de Caldas.

## Problema

### Área Problemática

Para Mora (2002), las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. Por otra parte, Mora (2002) parafraseando a Moscovici (1979), afirma que: “la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 17-18). Por tanto, las representaciones sociales hacen parte del común de las personas, en su formación están influenciadas por cambios sociales, culturales aquellas variables del entorno en las que se encuentran inmersos los sujetos.

El proceso educativo, no ha sido ajeno a este proceso, puesto que los cambios culturales, sociales y económicos han tenido influencia, sobre las representaciones de la diversidad, donde se formulan, planean e intentan ejecutar políticas de atención educativa que vayan acorde a los cambios estructurales de la sociedad. Basado en ello, el Congreso de la República promulga la Ley 115 de 1994, la cual planteó que se debe atender en el servicio educativo a las personas sin distinción de raza, sexo, etnia, estratificación social y género.

La diversidad de género, demarca cuáles son los roles que se han asignado cultural y socialmente. Gayle Rubin (1986) sostiene que los roles han sido influenciados por el patriarcado y las teorías del parentesco, donde el género femenino está condenado a las labores domésticas y su presencia en las decisiones importantes de la sociedad estaba relacionadas con la crianza de los hijos, las labores del hogar y la ayuda que pudiera hacer al género masculino en cumplir los propósitos que se planteaban como ser la fuerza productiva del sistema económico y el mantener su núcleo familiar. Así mismo, desde la publicación de la autora Rubin (1986), llamada *El tráfico*

*de mujeres*, cuenta como en teorías como el capitalismo de Marx, el género masculino, tenía a su cargo ser la fuente de producción de riqueza y el género femenino contribuía a ello, desde las labores del hogar, el cuidado de los hijos y las labores domésticas.

El siglo XX, estuvo influenciados por un fuerte cambio de visión de la sociedad desigual hacia el género femenino que buscaba igualar en término de condiciones, se generan grupos feministas que promovían de una parte los feminismos de la igualdad y de otra parte los feminismos de la diferencia. Por un lado, los feminismos de la igualdad, buscan una igualdad de derechos y política. Los feminismos de la diferencia no buscaban solamente el reconocimiento político, sino la existencia de identidades diferentes.

Culturalmente, Colombia ha crecido en una sociedad conquistada por el patriarcado, en donde la influencia sobre las decisiones de la sociedad, el mundo, la producción, los roles asignados a la mujer han recaído desde lo indicado por el hombre. Este tipo de situaciones, han gestado una serie de fenómenos relacionados con la discriminación y procesos de desigualdad.

Es esta división sexual, hombre y mujer, al ser binaria configura dichos procesos que abarcan los diferentes espacios y procesos de socialización de los mismos. Caso similar, se da en países latinoamericanos en donde el papel del hombre es valorado y caso contrario, el de la mujer es menospreciado.

Esta discriminación está relacionada con el androcentrismo y el sexismo. El primero, brinda una visión del mundo en el cual el hombre es el centro y referencia, mientras que la mujer es relegada a un segundo plano. Asimismo, Myers (1995) hace alusión al sexismo como diversas formas por las cuales se usan actitudes de inferioridad, subordinación y explotación a un grupo sexual. Entonces, al darse esta situación se crean actitudes negativas, sobre la mujer y aquello que está relacionado con el género femenino al considerar al hombre como superior y que se genere procesos de discriminación y desigualdad hacia la mujer.

Con base en ello, países como Argentina, Chile y Colombia han promulgado leyes que buscan evitar la discriminación sexual y la desigualdad de género. Contra estos dos fenómenos, la legislación ha buscado que exista un acceso e igualdad de oportunidades en los diferentes procesos que se dan en el seno de los países.

En este orden de ideas, frente a la discriminación sexual, en el caso de Argentina la ley 26.485 de 2009 busca brindar una protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. De otra parte, en el caso chileno se promulgó la Ley 20.348 de 2009, que resguarda el derecho a la igualdad en las remuneraciones entre mujeres y hombres, publicada el 19 de junio de 2009.

En el caso de la legislación colombiana cabe destacar Ley 1542 del año 2012 que busca garantizar la protección y diligencia de las autoridades en la investigación de los presuntos delitos de violencia contra la mujer y eliminar el carácter de querrelables y desistibles de los delitos de violencia intrafamiliar e inasistencia alimentaria, tipificados en los artículos 229 y 233 del Código Penal. Asimismo, la ley 1257 promulgada en el 2008 dicta normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.

En relación a la discriminación sexual los diferentes gobiernos de Colombia, a través de diversas leyes y políticas han buscado eliminarla con el fin de garantizar el acceso de forma igualitaria a hombres y mujeres. Asimismo, la participación política, por ejemplo, en órganos de elección popular y en las altas cortes debe estar integrada de forma equitativa.

La división sexual alimenta los estereotipos que al unirse a las características sexuales. Según De Lemus, Moya, Bukowski y Lupiáñez (2008), los estereotipos de género son un “conjunto estructurado de creencias acerca de lo que deben ser los hombres y las mujeres, más allá de las explicaciones biológicas” (p. 116).

De otra parte, la mejor estrategia que permite disminuir cualquier tipo de conducta que sea contraria al buen vivir y al respeto por el otro, son las estrategias de promoción y prevención que se puedan hacer en cada uno de los ámbitos en los cuales se desenvuelven las personas. En este sentido, las primeras instituciones llamadas a realizar nuevos encuentros de socialización y a través de los diferentes procesos combatir la desigualdad de género y la discriminación sexual.

Para Cuellar y Rivera (2016) a través del bullying en la escuela, homofóbico y transfóbico, se realizan conductas agresivas relacionadas con identidades de género diversas, con hostigamiento, acoso o violencia hacia personas que son percibidas como gays, lesbiana, bisexuales, transexuales y otros. Además, sostienen Cuellar y Rivera (2016) que dichas conductas no deben justificarse en los espacios educativos. Entonces, la escuela es un espacio que debe fomentar espacios de respeto.

En la escuela es, donde se hace importante el papel del docente como mediador entre los procesos culturales, individuales y de comportamiento que se construyen en los niños y niñas dentro de la escuela. Además, la escuela sirve para que se combatan prejuicios o estereotipos que se han generado en los procesos de socialización sobre los temas relacionados con el género.

En este sentido, en relación con la diversidad de género se han creado estereotipos o prejuicios que se relacionan con el sexo y el género considerado dominante. Sin embargo, en proporción son mayores los casos de discriminación hacia el género femenino basados en teorías como el patriarcado naturalizado.

Chaves (2005) en la investigación denominada, *Relaciones de Género en el Contexto Escolar*, un estudio de caso a nivel de educación preescolar de Costa Rica, analizó la forma en que los docentes a través de sus narrativas manifiestan estereotipos de género. Dentro del proceso investigativo, a manera de conclusión propone que:



Lo importante es conocernos, descubrir y develar los símbolos que transmitimos para transformarlos. En la medida que seamos conscientes de la influencia que tiene la cultura hegemónica en nuestra manera de ser y de ver el mundo, en esa misma medida podremos contrarrestar la influencia de la ideología dominante (p. 3)

En este orden de ideas, un concepto importante en la diversidad de género son los roles de género. Martínez y Bonilla (2000) los definen como:

Un amplio repertorio comportamental y de valores que desde la deseabilidad social, para cada cultura y momento histórico, delimitan el contenido de la masculinidad y la feminidad, siendo adquiridos a través de los mecanismos de control que pone en juego el proceso de socialización (p. 91).

En este concepto se identifica la influencia que puede tener el medio y entorno en el cual se puede desenvolver las personas. Por ejemplo, se observa que la mujer es la que se encarga de las labores del hogar o trabajo reproductivo y el hombre de proveer todo lo relacionado con el trabajo productivo y el sustento económico.

Esta situación demarca que ya se asignaron ciertos roles y se pensaría que estos se reproducen de generación en generación debido al aprendizaje que ha brindado la cultura. Es decir, las niñas se dedicarían a las labores domésticas y los niños a las labores de proveedor económico, lo que sustenta y reproduce los roles tradicionales.

Money y Ehrhardt (1972), citados por Martínez y Barberá (2004), psicólogos especialistas en la diferenciación y el dimorfismo de la identidad de género proponen que “la identidad de género es la experiencia personal del papel de género, y este es la expresión pública de la identidad de género” (p. 24). Este proceso de formación de la identidad estaría ligado directamente con la influencia que pueda ejercer o no el contexto y los procesos de socialización en los cuales las

personas se desenvuelven, es entonces que de derivaría identidades relacionadas con las feminidades, masculinidades u otra auto-identificación.

Para comprender la categoría de identidades de género, es necesario definir los siguientes conceptos: la identidad femenina, de acuerdo con Lagarde (1990) se entiende como la identidad de las mujeres como un conjunto de ciertas características, subjetivas y corporales que pueden ser reales y simbólicas y están relacionadas con la vida vivida. Es lo que le permite percibir su experiencia como “mujer”, entendiendo que existen diferentes maneras de percibir (se) como tal” (p. 1). En contraposición, la identidad masculina según Kimmel (1997) se da por un conjunto de significados cambiantes que dan origen a la masculinidad, que va en oposición de las mujeres, las minorías sexuales y raciales.

De otra parte, se ha gestado un concepto relacionado con las identidades alternativas, desde la afirmación de Giberti (2003), la cual hace referencia a la percepción subjetiva de personas que no se introducen dentro del rótulo de lo femenino o lo masculino. Estas personas consideran que su auto identificación es un derecho personal importante. Esta percepción no influye necesariamente en sus roles, ni en su orientación sexual, sino que da lugar a que se generen diversas identidades que unen lo masculino y lo femenino.

En relación a la identidad y roles de género, Cortés-Ramírez (2011) elabora la investigación en estudiantes de un colegio público de Villavicencio, encontraron que en relación a las representaciones sociales sobre la identidad. Los resultados arrojaron que tradicionalmente existen elementos relacionados como el comportamiento agresivo y el lenguaje soez y su papel como responsable y proveedor de la familia, el cual también se encuentra de manera marcada en los roles de género masculino. De otra parte, en relación a la identidad femenina se halló que se conserva una naturalización de la maternidad y no como una decisión de la mujer; sino como

respuesta a la identidad y el rol dispuesto por la cultura patriarcal y la hegemonía del género masculino.

Finalmente un hecho importante que se vislumbra en dicha investigación, es un elemento emergente que para las jóvenes en este contexto particular la violencia ha llegado a ser parte de su identidad de género masculina y la culpa que se le atribuye a la mujer frente a esta situación. Este elemento vislumbra relaciones de poder que se ha gesta en los contextos en los cuales los jóvenes se desenvuelven.

El Ministerio de Educación Nacional (2007) publicó el *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* en donde el género es la categoría que permite:

Entender que los patrones de organización basados en las diferencias sexuales (biológicas) son construcciones sociales y culturales, establecidas sobre esas diferencias, que han llevado a valoraciones desiguales de mujeres y hombres, fuente de discriminación para ellas. Por tal motivo, el Programa ofrece herramientas de identidad, autonomía y participación. A su vez, pretende desarrollar competencias en los hombres y las mujeres para que no repitan los cánones tradicionales y construyan nuevas condiciones que propendan a la igualdad y la equidad entre las personas (p. 8)

Con ello, al conocer, ¿cuáles son las representaciones sociales sobre la diversidad de género?, se puede claramente empezar a fortalecer en las instituciones los procesos de socialización y promoción de derechos de todas las personas. De otra parte, se puede realizar cambios en el manual de convivencia de la institución como mecanismo para promover el respeto por la diversidad de género.

Basado en todo lo anterior, la siguiente es la pregunta de investigación a desarrollar: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Interpretar las representaciones sociales sobre diversidad de género que tiene la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los roles de género que se generan desde las creencias y los estereotipos en la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas.
- Mencionar los conceptos mujer, hombre, femenino y masculino; desde el sistema sexo/género, que tiene la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas.
- Describir los significados que subyacen en las representaciones sobre diversidad de género que tiene la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas.
- Elaborar recomendaciones que contribuyan a la transformación del manual de convivencia de la Institución Educativa San Pedro Claver de Villamaría.

## **Antecedentes**

Los antecedentes que son insumo para la investigación son clasificados a nivel local, regional, nacional e internacional, que contribuyen al desarrollo de la presente investigación. La selección de los artículos se realizó a través de las bases de datos en español, entre ellas el repositorio institucional de la Universidad de Manizales, la Universidad Católica de Pereira, la Universidad de Caldas y la Universidad Autónoma de Madrid, cuyas categorías están las representaciones sociales de género, identidad, diversidad, diversidad de género e identidad de género. Estos estudios aportan conocimientos epistemológicos, teóricos y metodológicos realizados en diferentes instituciones.

En la búsqueda de artículos científicos, se identificaron 77 investigaciones, sin embargo, fueron seleccionadas 14 que tuvieran relación con representaciones sociales y que la población o muestra estuviese relacionada con espacios académicos, instituciones educativas y universidades. De las 14 investigaciones seis nacionales, cuatro regionales, tres internacionales y una local. Para una mejor comprensión se han organizado basado en las categorías que se plantearon para la investigación y el año de publicación.

Para el manejo de los antecedentes se categorizaron las investigaciones que se relacionan con representaciones sociales sobre diversidad sobre género. Con relación esta categoría, se mencionan las siguientes investigaciones.

Abadía, Feo y Montoya (2014) realizan la investigación representaciones sociales de género en la experiencia de la sexualidad, cuyo objetivo era comprender las representaciones sociales de género en la experiencia de la sexualidad, en estudiantes adolescentes de la Institución Educativa Zaragoza. Los autores evidencian características comunes a las representaciones sociales de género en los adolescentes, donde se encuentran creencias, actitudes, valores y diferencias asignadas a hombres y mujeres, hallándose conceptos tales como masculinidad-feminidad,

estereotipos, equidad de género y prejuicios en cuanto a la tradición social del patriarcado.

Dichos aspectos van acorde a las representaciones sociales de género; las cuales son producto de la tradición y la cultura donde éstos se desenvuelven.

Así mismo, en relación a conceptos sobre masculinidad-feminidad se pudo comprender que estos conceptos surgen de las creencias sociales de diferenciación de hombres y mujeres en relación al sexo. A la par de ello, emergen estereotipos y conductas marcadas de género, tal como se demuestra en diferentes apreciaciones de los adolescentes; las mismas hacen referencia a la concepción de género en relación al sexo y en donde se presentan diferentes aspectos tales como las formas de comportamiento entre el hombre y la mujer (Lamas, 2006).

Abadía, Feo y Montoya (2014) la idea sobre los estereotipos refuerza que dicha construcción se ha generado partir de la tradición del patriarcado predominante en la sociedad, donde se influencia de esta manera la percepción que se tiene de género y su rol en la sociedad, viéndose particularmente en la presencia de prejuicios, en los que claramente se evidencia la marcada diferencia entre lo masculino y lo femenino.

De otra parte, Abadía, Feo y Montoya (2014) encontraron que en la medida como se reconocen ciertas características particulares de género, éstas no se cumplen en hombres y mujeres y dan origen a prejuicios que llevan a una discriminación de género, esto tiene relación en la medida en que la concepción del género también ha llevado a aspectos de desigualdad, de diferenciación entre los sujetos; de esta manera, “la construcción de género condiciona a las personas en su vida cotidiana, ya que puede incorporar una jerarquización sexual en la que se manifiesta una cierta subordinación de las mujeres a los hombres, un androcentrismo” (Aixelá, 2005, p. 23).

Basados en Lamas (2000), quien afirma que “mediante el proceso de constitución de género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es

propio de cada sexo” (p. 45). Con el desarrollo de la investigación, se evidenció que las ideas, discursos, prácticas y representaciones sociales que asignan características a hombres y mujeres que se desarrollan en la cultura influyen en las concepciones de los adolescentes y perduran en el tiempo.

Concluyen, Abadía, Feo y Montoya (2014) que al comprender las representaciones sociales en relación al género como una construcción cultural en relación al sexo, se pudo encontrar la presencia de conceptos, creencias que se convierten en prejuicios y estereotipos los cuales al ser asumidos por los adolescentes se reflejan en la adopción de unos roles de género. Entre las características que sobresalen en este aspecto se puede citar el marco del patriarcado como eje central que permea dichas representaciones.

Así mismo, estos estereotipos y prejuicios hallados giran alrededor de enmarcar a hombres y mujeres en unas características particulares donde se ubica a la mujer en un lugar diferente al del hombre; a los hombres se les considera fuertes, valientes, protectores, mientras a las mujeres se les identifican como delicadas y sensibles. Los estereotipos también se reflejan en la adjudicación de labores específicas donde se ponen en práctica estas habilidades.

Finalmente Abadía, Feo y Montoya (2014) luego de realizar la investigación, que es necesario implementar una indagación previa del entorno antes de la aplicación de diferentes programas diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, ya que estos proyectos educativos se hacen a nivel nacional, sin tener en cuenta las particularidades de cada Institución y de su comunidad, para así lograr un verdadero impacto en los adolescentes de nuestras instituciones, frente a las problemáticas que enfrentan en su entorno.

Esta investigación refleja la influencia que tiene el entorno en el cual se desenvuelven los estudiantes influye en las formas y maneras de pensar; así mismo, que al no asumir los roles tradicionales tiende a crearse prejuicios. De otra parte, es importante para esta investigación en



relación a que recomiendan que al realizar proyectos que intenten impactar las instituciones deben formularse con base en las características de cada entorno, ya que cada espacio educativo es diferente y dichas características pueden influir en las representaciones sociales.

Pérez y Ramírez (2014) en la ciudad de Bogotá, realizan la investigación homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género, cuyo objetivo buscaba identificar los imaginarios de género en estudiantes de la ciudad de Bogotá. Los autores plantean que la escuela es un espacio privilegiado para la socialización y la reproducción de las representaciones sociales, en donde los niños y las niñas aprenden los comportamientos sociales y actúan de acuerdo con un sistema social ya establecido por su comunidad, sistema que tradicionalmente ha formado para la reproducción de unos roles de género que están enmarcados en actitudes y comportamientos estereotipados.

Basado en lo anterior, los niños y niñas comienzan a adquirir los estereotipos de género a partir del trato diferencial que reciben si son niñas o niños. Estas prácticas diferenciales que se dan en la escuela llevan a mantener muchas de las desigualdades entre hombres y mujeres, pues al partir de su identidad sexual y desde el modelo de masculinidad tradicional se hacen exigencias sociales a los niños a quienes se les pide que asuman rápidamente los valores propios del modelo dominante, de no hacerlo, se considera que trasgrede lo “normal” y por tanto deben asumir el rechazo y opresión de su grupo social.

Así mismo, que las niñas se insertan en el mundo de lo femenino, acompañadas de los modelos de mujeres que tienen en su contexto privado y desde allí, reproducen los roles de la feminidad, de no hacerlo, son rechazadas por considerarse ajenas a lo “natural”. Es así como se ha afirmado que para las niñas la feminidad se construye por imitación de los modelos que tienen en el escenario privado donde transcurre su vida, mientras los niños deben construir su

masculinidad desde la negación de lo femenino y en ocasiones sin un referente cercano de masculinidad.

Adicional a ello, los adultos que rodean a niños y niñas en la escuela les brindan experiencias específicas que les permite construir un concepto de género fundamentado en las costumbres y tradiciones de su comunidad. En estos procesos identitarios existe una relación permanente entre los objetos y experiencias y las formas como estos son representados, de esta manera las representaciones se constituyen como símbolos o signos de algo más complejo, los juguetes como objetos tienen un carácter simbólico en lo relativo al género, que es aprendido a lo largo de la vida y por la interacción con los adultos que desde el nacimiento brindan a niños y niñas contacto directo con estos, actúan de maneras diferentes frente a ellos y a partir de esas acciones particulares llevan a configurar las representaciones sociales.

Con lo anterior, Pérez y Ramírez (2014) proponen que es necesario que la escuela se concientice del poder que tiene para aportar a la transformación de las realidades sociales; pues así como puede servir a la conservación de relaciones injustas; también puede aportar elementos para la transformación en la forma como niños y niñas conciben el género y se relacionan unos con otros. Así mismo, plantean que, los docentes, en sus relaciones con los estudiantes deberían evitar estereotipar los roles de género en niños y niñas.

Finalmente proponen que se debe permitir una vivencia del género libre de las cargas estereotipadas. Igualmente manifiestan que la escuela también es un campo o escenario en donde a partir de los procesos de interacción se viven relaciones de poder que se han construido en la familia o en la sociedad.

Esta investigación brinda aportes interesantes para la presente investigación, sobre como los estudiantes asumen roles que se observan en las instituciones educativas; entonces las instituciones educativas son las llamadas también a que hagan una transformación de dichos roles

a través de la formación por medio de los planes de estudio donde se aborden temáticas relacionadas con el género.

Escobar (2013) realiza la investigación el respeto por la diversidad sexual y de género en la institución educativa La Gabriela en Bello – Antioquia cuyo objetivo era sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa acerca del respeto por la diversidad sexual y de género. El autor sostiene que en el transcurso de este trabajo se dieron resultados que a lo mejor no eran los esperados, debido a que los estudiantes de la institución han cambiado los paradigmas que se tienen frente a la población LGTBI y se ve un ambiente de más respeto y tolerancia para las personas diversas sexualmente.

Agrega Escobar (2013) que se han notado cambios significativos en la población de la institución educativa la Gabriela sobre todo entre los estudiantes; se ve cierto grado de tolerancia, de aceptación y en resumidas cuentas de respeto ante la diversidad sexual y de género.

En este sentido, se han abierto espacios de discusión y de debate acerca del tema del respeto a la diversidad sexual y de género, se han podido realizar capacitaciones para todos los miembros de la comunidad educativa de la institución. Igualmente, se han conseguido espacios para socializar y visibilizarla población LGTBI (Lesbianas, gay, bisexuales, Trans e intersexuales), como lo es la semana de la inclusión y la diversidad sexual y de género, actividades culturales y recreativas entre otras.

Finalmente, recomienda que el proyecto continúe en la institución educativa y que se pueda llevar para el estudio y el debate a otros ámbitos académicos como secretarías de educación, reunión de padres de familia, entidades públicas y privadas de los municipios y sobre todo a otras instituciones educativas del país. Adicional a ello, recalca el papel que deben tener los docentes en la formación integral de los estudiantes, al buscar un equilibrio entre el conocimiento y sus actitudes.

Esta investigación presenta confusión en los términos diversidad de género y diversidad sexual, puesto que son manejadas bajo la misma definición. De otra parte, y como aporte importante reconoce que debe educarse a todos los actores involucrados en el proceso educativo, ya que ellos son los formadores de los estudiantes

Vásquez (2012) realiza la investigación denominada Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle (JRTC) de Caldas-Antioquia, Colombia cuyo objetivo era conocer las representaciones sociales que poseen los estudiantes sobre los juegos tradicionales de calle (rondas, catapiz, golosa, saltos, carros de rodillos, vara de premio, trompo) y la identificación del potencial inclusivo de género y sexo que esta propuesta educativa contiene.

Vásquez (2012) identifica que en los estudiantes que participan en los juegos priman una cultura androcéntrica, donde los Juegos recreativos tradicionales de la calle prevalentemente están representados por los hombres como juegos para ellos. Así mismo, para ellas, las niñas; las rondas, la golosa, las cuerdas y el catapiz (los juegos de prevalencia perceptivo-motriz). Para ellos, el carro de rodillos, la vara de premio, el trompo y las canicas (los juegos de prevalencia condicional). No obstante, se constata también que los niños, más que las niñas, se autorizan a participar en todos los juegos.

En este orden de ideas, el autor reconoce que en las instituciones investigadas se hacen esfuerzos por contrarrestar los efectos negativos de la cultura androcéntrica. En el conjunto de las interacciones social-educativas escolares se observan contenidos curriculares sobre la equidad de género, educación sexual, entre otros; contenidos abordados a través de campañas lúdicas, carteleras, boletines, actos cívicos, etc.

En relación a los estereotipos, el autor encuentra que las autodesignaciones de las estudiantes están presentes a manera de exclusión y de inclusión. Las niñas, desde las representaciones

hegemónicas de los hombres -quienes las ven con limitaciones para participar en algunos juegos- se han adaptado a creencias que favorecen la exclusión de la mujer. Sin embargo, paradójicamente, algunas mujeres “raras” que se mueven en los márgenes, escapan a estos cánones y terminan en contravía con los estereotipos asignados a las mujeres socialmente.

El autor, identifica varios orientadores de designación que provocan, en el discurso de los hombres, heterodesignaciones excluyentes; los juguetes, la capacidad motriz, el sexo y la competencia se dejan ver como cuestiones neurálgicas con las cuales los hombres precisan la exclusión. En contraposición a ello, no se presentan heterodesignaciones excluyentes hacia los hombres; en sus discursos, ellos y ellas dan a entender que la participación del hombre es una obviedad, dada y naturalizada. Por ello, no se pone en cuestión su participación; esto se corresponde con una cultura escolar donde el androcentrismo y la cultura patriarcal siguen vigentes.

De otra parte, en relación a las mujeres, con alguna frecuencia se presentan heterodesignaciones incluyentes en las mujeres. Por más que se quiera, aún en la cultura escolar, los JRTC privilegian la cultura masculina, invisibilizándose la cultura femenina. Ellas aún no se nombran; en sus discursos se nombran como “uno” o “unos” y no como “una” o “unas”. El lenguaje anuncia claramente la pervivencia de la invisibilidad y la dominación.

Finalmente la investigadora, apoya que los juegos, incluidos en los currículos en la asignatura de educación física, podrían ser una herramienta práctica para superar el sexismo, desplazarían del currículo la influencia de los deportes tradicionales que son la base del currículo tradicional y que parecen favorecer, por su lógica constitutiva, el desarrollo de las actitudes sexistas; desde ellos la escuela se apuesta por procesos de cambio en las interacciones entre la juventud, base para la transformación social real.

Esta investigación reconoce que la cultura patriarcal sigue vigente y se refuerza en las instituciones educativas. Es importante para la investigación debido a que las mallas curriculares se conviertan en herramientas prácticas que ayuden a transformar las las relaciones e interacciones entre los pares y se tenga en cuenta de forma equitativa a los géneros.

Bruel dos Santos, Scarpatto, Calvo, Herranz y Blanco (2013) en la ciudad de Madrid, llevaron a cabo la investigación denominada “estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género”, que buscaba entender como los participantes representan la categoría género; como se sirve de ella para comunicar las reglas de las relaciones sociales. Igualmente, contrastar las diferencias percibidas entre hombres y mujeres acerca de los indicadores de género (papel de género, estereotipo de género, masculinidad y feminidad).

En el proceso investigativo se identificaron dos núcleos que son los aspectos principales de las representaciones sociales. El núcleo de la representación social del hombre presenta un masculino vinculado al trabajo, a la independencia, al poder y a la fuerza. Se encuentra una imagen que resalta, ante todo, el carácter activo, atrevido y valiente, características reconocidas y valoradas socialmente. Las atribuciones se caracterizan por el énfasis en la virilidad, la fuerza y el trabajo, las cuales contribuyen a legitimar la creencia en la posición superior del hombre sobre la mujer, y su predominio en valores y jerarquías en los procesos de socialización de la cultura.

Por otro lado, las mujeres destacan características novedosas respecto al núcleo de representaciones sociales representaciones sociales de lo femenino. Las palabras decisión, inteligencia y justicia hablan de un femenino alejado del estereotipo y que ganan terreno social. Las palabras decisión y justicia, por ejemplo, indican la necesidad de participación de las mujeres en diferentes esferas (económica, política, social, familiar, toma de decisiones etc.) sobre bases participativas e igualdad de oportunidades. Pese a que son minoritarios en la representaciones sociales de lo femenino, dichos términos remiten a pensar en los cambios sensibles, tanto en

aspectos subjetivos como en relación con el sitio que tradicionalmente la sociedad ha designado a la mujer, y que cambia poco a poco y se introduce en los debates públicos.

Es importante para la presente investigación debido a que evidencia como se han fijado estereotipos frente a las mujeres y los hombres; por una parte, las mujeres dedicadas a las labores domésticas o reproductivas y el hombre como proveedor o hacia el ámbito laboral. De otra parte, es relevante debido a que reconoce que ha gestado un cambio de lo que tradicionalmente se daba donde se presenta influencia de hombres y mujeres tanto en las labores productivas como reproductivas.

Camacho (2010) en ciudad de México realiza el estudio construcción de representaciones sociales de género en el discurso de profesiones y estudiantes de preparatoria cuyo objetivo era estudiar y analizar las representaciones sociales genéricas de estudiante y maestros, desde su discurso y sus prácticas educativas descifrar las relaciones entre hombres y mujeres de una escuela técnica de educación media superior.

Entre los aportes encontrados para la presente investigación, está el hecho de que las nociones que permite estudiar el sexismo en la educación es el género permite develar que las diferencias, jerarquías y desigualdades entre hombre y mujeres son culturales e históricas. Adicionalmente, los estudios de género como una perspectiva desde la cual se pueden analizar diversos hechos que cobran relevancia, pues el género complejiza las relaciones entre sexos; al subrayar que las relaciones genéricas están cargadas de significados y símbolos que traban y anudan estas relaciones.

El género devela la inequidad en las relaciones entre los sexos. Se vuelven comprensibles las situaciones sexistas que viven los géneros al mostrar la existencia de desigualdades, debido a la diferencia sexual. El género es un producto sociocultural y por ello se ubica en el terreno de la

cultura, que permite develar que las diferencias, jerarquías y desigualdades entre hombre y mujeres son culturales sociales e históricas.

Así mismo, Camacho (2010) encontró que, si bien las relaciones entre alumnos y profesores se enmarcan en un quehacer laboral, esta situación tiende a limitar a ambos a tener un contacto más personal. Así mismo, se señala además de lo anterior que el sexo del profesor representa también una limitación para que haya una interrelación más cercana o de camaradería; puesto que las relaciones en las prácticas tienden a ser más cercanas con personas del mismo género.

Las prácticas educativas de maestros y estudiantes, sus visiones sobre el género son complementarias, ambiguas contradictorias y excluyentes; ya que por una parte se alienta a las mujeres a tomar un rol más participativo, donde se defiende su integridad y sus puntos de vista; y por otro lado la ideología que se tiene del ser mujer y hombre caen en estereotipos, donde se asignan cualidades a hombres y mujeres que conservan los roles tradicionales. Bajo esta perspectiva, existen prejuicios y estereotipos que limitan, a los géneros y los posibles cambios en los roles tradicionales de los hombres y las mujeres.

Con esta dinámica se puede comprender las actitudes de sumisión y adaptación de las mujeres. En este sentido, las mujeres enfrentan situaciones que las limitan y las controlan en su desarrollo académico y posiblemente en su práctica profesional; toda vez que se cree que existe una superioridad del género masculino sobre el femenino. Lo anterior genera una de las resistencias a las formas de control es ser “llevada”, la cual se expresa a través de asumir posiciones que no han sido tradicionalmente asumidas por el género femenino, aunque esto le cueste la pérdida del respeto con sus compañeros.

Finalmente, Camacho (2010) reconoce que resulta esperanzador que las mujeres por una parte acceden a la educación, que ingresen a carreras consideradas propias para varones como informática administrativa y que se destacan por sus calificaciones y dedicación. Es notable como



el discurso de la igualdad entre los sexos aparece de manera constante en el discurso institucional, de los y las maestras, de estudiantes. Sin embargo, pareciera que en las palabras y en las prácticas falta construir puentes que permitan y faciliten la igualdad entre hombre y mujeres en el espacio escolar; ya que están presentes los estereotipos que tradicionalmente han existido.

Esta investigación es importante puesto que demarca que no existe congruencia entre el discurso y las prácticas, puesto que van en contraposición al tener en cuenta lo observado por el investigador. De otra parte, la investigación realiza aportes en lo relacionado a la conservación de los roles tradicionales, donde se asignan características a hombres y mujeres y siguen perpetuándose aquellos que han existido en donde la mujer se dedica al trabajo reproductivo y el hombre al productivo.

Arias y Molano (2010) en el Departamento de Caldas realizó la investigación Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural, cuyo objetivo era desvelar sentidos de las representaciones de género en estudiantes y profesores de una institución educativa en el medio rural. A continuación se presentan algunos de los hallazgos.

En primera medida, se encuentra en la investigación, una clara oposición Hombre-Mujer debido a las características que cultural o socialmente se le pueden atribuir a cada uno de ellos como puede ser “comprensión” otorgada a la mujer evidenciándose en las labores que requieren interacciones con los demás, donde dedica tiempo y esfuerzo y atiende las prioridades, ya sea de su familia, amigos o comunidad a la que pertenece. A la vez, en dicha labor, la mujer puede presentar una actitud de sumisión porque puede aceptar la voluntad del hombre como figura de autoridad al anteponer siempre las necesidades ajenas a las suyas y como característica importante la sumisión entendida como la falta de participación de la mujer en las decisiones ya sean políticas, económicas, sociales e incluso de la vida familiar.

En esta misma línea de ideas, la atención afectiva mencionada, no representa remuneración y por ende no se considera como trabajo el quehacer doméstico. Así mismo, se evidencia una división del trabajo que no solo caracteriza lo público y lo privado, sino que además está penetrada intensamente en los hogares por consideraciones inconscientes de género.

En contraste, reconoce que el “liderazgo” es propio de los hombres; no tiene relevancia el que exista preparación para desempeñar una carga de poder, o si se expresa “dejadez” (que también se le atribuye a los hombres) que impida una labor productiva y beneficiosa; lo que cuenta es que el “liderazgo” pareciera ser innato en los hombres; mientras que en las mujeres (así exista mucha “dedicación” en una labor) no se podría lograr la misma figura de autoridad y liderazgo que en un hombre.

Finalmente, Arias y Molano (2010) invitan a que el docente reconozca que los estudiantes no llegan al aula de clase con la mente en blanco así sea en los primeros años escolares; al ser seres sociales se ven permeabilizados por el entorno próximo y en el cual adquieren las primeras concepciones de las cosas ya sea en la familia o en el entorno social cercano.

Entonces, al llegar a la escuela con prejuicios de género, puede surgir un conflicto cognitivo en el sujeto al contrastar la posición que se tiene de algo, con los postulados de los compañeros pero principalmente con los que tiene el docente. Con ello, dada la importancia de los docentes y el rol que desempeñan deben considerarse como agentes de cambio en el tránsito de representaciones ingenuas a representaciones críticas de género en la escuela.

Esta investigación es importante como insumo para la presente en que reconoce la presencia de estereotipos que se gestan en la zona rural de un municipio del departamento de Caldas, donde la mujer es la encargada del trabajo reproductivo y el hombre del trabajo productivo. De otra parte, invita a que en las instituciones se hagan transformaciones que permitan trabajar

críticamente las representaciones sociales que existen y que a través de la formación académica se combatan aquellos estereotipos que aún existen en la cultura rural caldense.

Cháves (2005) realiza la investigación las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar en Costa Rica, cuyo propósito era, conocer cómo se producen las relaciones de género en el contexto escolar.

En primera medida, la investigadora detectó que los estereotipos de género están presentes en el contexto escolar, de muchas formas: en la comunicación, en los juegos y en las funciones que asumen las niñas y los niños. De igual modo, en sus gustos, en sus dibujos y de manera muy evidente en la literatura que se utiliza en el centro infantil. En el lenguaje oral cotidiano se evidencian una gran cantidad de códigos que omiten lo femenino. En el vocabulario de los niños, las niñas y la educadora no se visibiliza a la mujer puesto que, en la mayoría de las veces, se utilizaba el género masculino en la comunicación diaria.

En este orden de ideas, en las primeras observaciones que realizó en el aula, se evidenció que los varones participaban con mayor frecuencia durante los diferentes momentos de la jornada escolar, se les daba en mayor medida la palabra y eran los que demostraban algún ejercicio para que sus compañeras y sus compañeros lo repitieran. Sin embargo, la educadora al solicitar apoyo para limpiar las mesas, recoger la basura, o barrer el aula, las niñas se ofrecían en mayor medida que los niños, pero en estas situaciones la profesora seleccionaba estudiantes de ambos sexos para desempeñar dicha labor.

La autora engloba que las conductas sexistas de nuestra cultura patriarcal se reflejan hasta en lo que los niños y las niñas saben sobre algún tema. Así mismo, evidencia claramente cómo la cultura machista es captada e internalizada por las personas desde los primeros años de vida, de tal manera el contenido o los intereses sobre algún tema son diferentes según su sexo. Además, durante el tiempo de observación fue evidente como los niños y las niñas representaban acciones,

actitudes, creencias e ideas estereotipadas en cuanto al comportamiento de hombres y de mujeres en la sociedad, comportamientos que se interiorizan en el proceso de socialización.

La autora concluye que es fundamental tomar conciencia de que todos y todas somos reproductores de desigualdades, con nuestro lenguaje sexista establecemos jerarquías entre las personas y nos convertimos en instrumentos de la cultura patriarcal que subestima e invisibiliza a las mujeres; por tal razón es fundamental promover procesos de autorreflexión en educadores y educadoras para que estemos conscientes de lo que hacemos, de lo que decimos, de los significados que transmitimos en la interrelación con los demás. Para ello, es preciso descubrirnos, es decir, analizar nuestra identidad, nuestras creencias y nuestros pensamientos.

La investigación realiza importantes aportes para la presente investigación, al recalcar que se hace necesario modificar las narrativas con el fin de dejar de lado el lenguaje sexista. De otra parte, que las instituciones educativas deben propiciar los espacios que permitan este cambio a través de la inclusión de temáticas en los proyectos educativos institucionales y el currículo.

Ospina (2004) realiza la investigación denominada Representaciones sociales de masculinidad en la universidad Tecnológica de Pereira, cuyo objetivo era comprender los sentidos de masculinidad que poseen los estudiantes hombres de la Universidad Católica Popular del Risaralda.

La autora considera que existe una naturalización de todas las características o atributos considerados propios de la masculinidad, se descarta la oportunidad de otros atributos como la delicadeza y la expresión de sentimientos en general como posibilidades y derechos para los hombres. De esta manera no se admiten matices: se es un “verdadero” hombre -bajo determinadas atributos- o no. Sin embargo, aclara también que a pesar de que la representación social de masculinidad que se encontró en la investigación, no se presenten maneras individuales y particulares de asumir la masculinidad.

En esta investigación, se encontró que la representación social de masculinidad cuyas características están relacionadas con el poder Omnipotente que significa dominio de otros y de sí mismo y la libertad individual que se expresa como el principal privilegio de la masculinidad. Sin embargo, ambos elementos se encuentran en contradicción ya que mientras el poder representa un marco de oportunidades y privilegios, estos mismos significan un limitante, imposiciones y responsabilidades que restringen sus posibilidades de expresión, por ejemplo lo relativo a la manifestación de sentimientos.

Así mismo, una de las funciones de la representación social de masculinidad es permitir a los sujetos definir la identidad en tanto que cumplan con todas las exigencias de la masculinidad que les retribuye la seguridad que proporciona pertenecer a un grupo, además favorece salvaguardar su especificidad. En este caso de los hombres, los sujetos de esta investigación, entienden las características y atributos de la masculinidad como algo propio solo para el caso de “verdaderos” hombres, permitiéndoles saber con exactitud qué es lo que se espera de ellos y de esta manera favorecer la interacción en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.

Finalmente, comenta el cambio que ha presentado su claustro universitario ya que se han generado espacios de reflexión que se conviertan en escenarios de formación para la vida de los sujetos; es decir que no solo desde un área del conocimiento que prepare a las personas para desenvolverse en el ámbito profesional, sino para la vida misma. Así mismo, plantea que estas actividades deben enmarcarse en reflexiones sobre lo masculino y femenino desde diversos aspectos que posibilite una reflexión crítica y brinde los elementos necesarios para generar transformaciones que conduzcan a unos y otras a mayores niveles de desarrollo humano.

Esta investigación invita a que las instituciones educativas se libren debates que aporten a las reflexiones sobre lo masculino y lo femenino. De otra parte, expone que los hombres deben comportarse de una forma u otra por la presión ejercida por su contexto cultural; este tipo de

situaciones refuerza la influencia que tiene el contexto social y cultural frente a los roles y estereotipos frente al género.

A continuación se relacionan las investigaciones cuya categoría está relacionada con sentidos y significados en relación al género.

Molina y Muñoz (2014) realizaron la investigación Sentidos y significados que han construido sobre la diversidad de género con 12 adolescentes integrantes del grado noveno del centro educativo municipal el campanero ubicado en el corregimiento de Catambuco, en el Municipio de Pasto- Departamento de Nariño, cuyo objetivo estaba relacionado con comprender los sentidos y significados que se construyen sobre la diversidad de género en los y las jóvenes de Noveno.

En el proceso investigativo, los autores encontraron que la experiencia de vida, permeada por los contextos donde se desenvuelven, aporta para que se establezcan tendencias en la información que se recolecta. Basada en esta postura, concluyen que para la diversidad que el significado y el sentido que le dieron a este concepto tiene una tendencia fuerte de reconocimiento desde la diferencia, desde un contexto de naturaleza; pero también de relaciones e interacción en un grupo comunitario.

Al describir los sentidos y significados que circulan acerca de la diversidad de género, Molina y Muñoz (2014) mencionan que el significado que las y los adolescentes le asignan es que hombres y mujeres se identifican de acuerdo a las tareas que el sistema social les ha otorgado por su condición de hombres y su condición de mujeres. A las mujeres desde la maternidad y el cuidado y todo lo relacionado con la ternura, belleza y vanidad, esto siempre en función de otras personas y en los hombres desde la productividad, esto asociado con el trabajo, la autoridad y el poder.

Finalmente, los autores plantean que es importante incluir en los Proyectos Educativos Transversales lineamientos que garanticen la sensibilización y puesta en marcha acciones para

trabajar el reconocimiento de la diversidad y primordialmente la diversidad de género. De otra parte, que sería importante Explorar las capacidades artísticas como la pintura y la escultura y las deportivas de las y los estudiantes con el objetivo de favorecer en ellos y ellas el ejercicio de expresión oral y con ello el fortalecimiento de habilidades comunicativas que les posibilite una formación de tipo integral.

Esta investigación evidencia como el contexto del cual los adolescentes hacen parte permean los actuares de los mismos. Este tipo de situaciones tiende a reproducir los roles que tradicionalmente se han establecido y que perpetúan los procesos de discriminación frente a la mujer.

A continuación se relacionan las investigaciones cuya categoría está relacionada con identidad, roles y estereotipos.

Luna (2012) llevo a cabo en Pereira la investigación Miradas sobre las vivencias de sexualidad, género y ciudadanía en contextos interculturales dentro del aula, cuyo objetivo era identificar a partir de los discursos sociales, las representaciones sociales sobre las categorías de género y sexualidad en contextos interculturales en el ejercicio de su ciudadanía en los estudiantes de grado 10 y 11 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo.

En primera medida, la autora encontró que las estudiantes dejaron ver significaciones similares de sexo y sexualidad, hecho relacionado con factores como el tabú impreso en el procedimiento de la temática repercutiéndose en los espacios de encuentro, frecuencias, formas de abordarla. Al confrontar este resultado, la autora encuentra que esta hace parte de una directriz, emitida por el Ministerio de Educación Nacional a partir de la implementación de la política de salud sexual y reproductiva en todos los espacios que prestan el servicio educativo, puesto que se observa un enfoque de protección y preservación y relacionado como un hecho biológico remitido a la corporeidad y el autocuidado.

En este sentido, a través de la investigación evidenció debilidades en cuanto al impacto de los proyectos institucionales sobre género, sexualidad, ciudadanía y diversidad cultural, encontrándose en los discursos de las estudiantes que tales ejercicios, son extemporáneas. Aunado a la visión de los mismos, surge un faltante de personal capacitado en temáticas relacionadas con la diversidad de género lo que influye directamente en el grado de interés de la comunidad académica sobre la formación integral. Caso similar ocurrió al acudir al manual de convivencia, malla curricular, Proyecto Educativo Institucional, al ser poca la información referenciada sobre temáticas relacionadas con el proyecto de Educación Sexual y construcción de ciudadanía.

De otra parte, el lenguaje refuerza los estereotipos, el uso de términos, como “blancos”, “razas”, “negritos”; o el afirmar que “las mujeres son del hogar” o “delicadas” representan un valor inequitativo que se opone, al deber ser de igualdad de condiciones en materia de género, sexo y etnia, como resultado de dichas reafirmaciones en los comportamientos y prácticas culturales. Además, dichas conductas, proporcionaron en las estudiantes patrones identitarios, por ejemplo adjudicar alegría, fuerza, hipersexualidad en hombres y mujeres que se reconocieron afro y que se relacionan con los estereotipos que los estudiantes han formado.

Finalmente, Luna (2012) resalta el aporte la escuela ofrece al aprendizaje del ser humano al potencializar sus habilidades, destrezas, y recursos para coadyuvar a su formación, identitaria y social, que se evidencia desde el discurso institucional desde las claridades, en cuanto al cómo, quiénes, cuándo, dónde, por qué, para qué y para quiénes, se plantea el andamiaje educativo. Sin embargo, en la praxis, se encontraron falencias en el impacto de algunos de los ejercicios que diseñan en materia de las categorías objetivo de investigación reflejándose en la formación individual y colectiva de los estudiantes salientes.

Esta investigación pone de manifiesto el poco impacto que tiene la estrategia de educación sexual y de construcción de ciudadanía debido a las ambigüedades que observa en el contexto



educativo. Además, que en relación al género existen narrativas que refuerzan las ideas de que las mujeres se dedican a las labores domésticas y del hogar. Esta investigación reconoce la importancia que pueden tener las narrativas y la influencia que puede tener en los roles y estereotipos que se han creado.

Cortés-Ramírez (2011) desarrolló la investigación Identidad y roles de género en estudiantes de un colegio público de Villavicencio (Meta, Colombia) cuyo objetivo era identificar las representaciones sociales de la identidad de género y de los roles de género en estudiantes adolescentes de una institución educativa pública. El autor identificó características relacionadas con la identidad femenina que fueron aportadas por los participantes de la investigación.

En primera medida, el elemento nuclear de las representaciones sociales de lo femenino está relacionado con la diferencia representada en características físicas sexuales, pero sobre todo de apariencia. Por ejemplo, la idea del cabello largo la considera parte de lo femenino, y ni en el grupo de las mujeres ni en el de los hombres se mencionó la posibilidad de la existencia de hombres con cabello largo; aunque en los medios de comunicación los estudiantes pueden observar personas con dicha característica.

De otra parte, en relación a la diferencia entre la identidad femenina y la identidad masculina, también se ve reflejada en las características actitudinales y comportamentales que hacen a las mujeres distintas de los varones, tales como ser delicadas, más sensibles y más responsables que ellos. Es importante mencionar que los estudiantes ya han generado estereotipos de hombres y mujeres. Además, se identifican elementos constitutivos de la identidad en las mujeres, ligados a la ideología dominante sobre lo femenino. Aparece la naturalización de características y de prácticas del cuidado para las mujeres, lo cual se evidencia en señalar la existencia de “un sexto sentido” que los hombres no poseen, o un “instinto maternal”, o ser más ordenadas que los hombres en el hogar.

Un elemento emergente identificado en la identidad de las participantes es la violencia ejercida hacia la mujer al mencionar distintos episodios. Proponen elementos como el de la culpa que se le atribuye a la mujer frente a esta situación; sin embargo, no existió un consenso frente a esto. En estos episodios de violencia se incluyen conductas como la manipulación de los adultos hacia las menores y la impunidad frente a los hechos a nivel institucional y en las redes primarias de apoyo.

También, Cortés-Ramírez (2011) identificó características que son atribuidas a lo masculino por los participantes. En este caso, el núcleo de las representaciones sociales de la identidad masculina es de manera clara en la diferencia con las mujeres. Así mismo, encuentran elementos que son fuertemente tradicionales, tales como el comportamiento agresivo y el lenguaje soez, su papel como responsable y proveedor de la familia; el cual también se encuentra de manera marcada en los roles de género.

En este sentido, los varones se reconocen como tales principalmente por ser diferentes a las mujeres en aspectos biológicos, físicos y comportamentales. Por ejemplo, manifiestan que el hombre se diferencia de las mujeres en gustos e intereses, en que “el cabello le crece más lento”, en su forma de vestir, entre otros. Es importante destacar que se considera que es el hombre quien tiene la principal responsabilidad frente a la proveeduría económica como una manera de brindar seguridad a su núcleo familiar.

Por último, el autor identificó los roles de género tradicionales para mujeres y hombres. Así, como en la identidad se encuentran elementos ligados a las concepciones más patriarcales, los roles de género mantienen esta línea tradicional tanto para mujeres como para hombres.

Además, muestran una correspondencia con los elementos de la identidad de género. Así, en las mujeres se señala que hacen mejor los trabajos del cuidado (oficios domésticos, cuidado de

los hijos), aunque se reconoce la existencia de mujeres profesionales pero no se les desliga de su “responsabilidad principal” frente al cuidado.

Finalmente, entre las ideas periféricas de las representaciones sociales se encuentran relacionadas con la prohibición de lo público para las mujeres, pero no llega a ser una idea nuclear. Es acá donde puede verse que si bien no se hacen diferencias entre hombres y mujeres frente al tipo de trabajos que realizan, sí se considera que el hombre debe “trabajar” y proveer económicamente a su familia; si no lo hace, se le ve como “un mantenido”. Se ha encontrado que esta presión sobre los hombres también es uno de los elementos presentes en la violencia intrafamiliar.

Esta investigación, brinda importantes aportes en relación a los estereotipos y que demarcan que las mujeres deben estar dedicadas al trabajo reproductivo y el hombre al trabajo productivo. Además, que si una mujer logra profesionalizarse, las labores domésticas son parte de las actividades que realiza a diario.

A continuación se relacionan las investigaciones cuya categoría está relacionada con diversidad y género.

Suarez y Villegas (2015) elaboran la investigación “Las opiniones docentes respecto de la diversidad de comportamientos de género y sus manifestaciones en el aula de clase grado cuarto de la institución educativa Byron Gaviria”; cuyo objetivo era describir las opiniones de los docentes de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, frente a la diversidad de comportamientos de género y sus manifestaciones en el aula de clase. Entre los resultados los investigadores hallaron que existe una confusión manifestada por los docentes debido a que se asume la representación física del género como lo masculino y lo femenino y no como la construcción cultural de las diferencias sexuales.

Suarez y Villegas (2015) denotan que en relación a los conceptos de sexo y género, predomina la ambigüedad conceptual entre las dos categorías. Se encuentra que es común considerar como términos análogos el sexo y el género. En este caso se define el concepto de género como un binarismo sexual con el género. Esto es: entre la masculinidad y la feminidad. Este proceso de analogías refuerza la idea del sistema sexo-género, que indica que “los comportamientos sociales correspondan con los patrones que culturalmente se asocian con el sexo, es decir: una mujer femenina y un hombre masculino”.

Igualmente, Suarez y Villegas (2015) sostienen que la no diferenciación o confusión entre ambos conceptos puede resultar conflictivo en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, debido a que no diferenciarlos significaría seguir en la línea paradigmática de que hay un mundo diferenciado entre hombres y mujeres o entre lo masculino y lo femenino. Entender entonces, la influencia del sexo sobre el género y viceversa, es abrir espacios de aprendizaje, acción y experimentación a los niños, niñas y adolescentes más allá de su sexo o género; ya que el tener claro esta diferencia permite transformar las narrativas, incluir temáticas que trabajen sobre los conceptos relacionados con el género, la identidad de género y los estereotipos.

De otra parte, en el análisis discursivo de esta investigación, se evidencia que por género se asumen conceptos ligados a la identidad, orientación sexual y genitalidad. Esta sinonimia se torna problemática en el contexto educativo al momento de entender que el ser humano como ser sexual trae implícito -más allá de lo meramente genital/biológico- factores que lo definen como persona. Con lo anterior, el autor plantea que un acercamiento crítico a las ideas de los docentes sobre las categorías de sexo y género, permite identificar el vacío conceptual imperante en las sociedades hetero-parentales que refuerza las ideas de predominio del hombre sobre la mujer. El

género y el sexo implican dos procesos distintos, en el primero priman las particularidades socioculturales, en el segundo se agrupan rasgos biológicos.

Suarez y Villegas (2015) concluyen, que es importante que los docentes más formación en temas sobre la sexualidad, incluye el tema de la diversidad, comportamientos de género, derechos humanos, constitución política entre otros, ya que con esto se podría evitar que se vulneren los derechos fundamentales que tienen todos los niños, niñas adolescentes y en general las demás personas y que se propicien espacios de reflexión que permitan poner en consideración las creencias y opiniones de los docentes.

Esta investigación brinda aportes teóricos sobre género, diversidad de género y sobre la apropiación que tienen los docentes frente al tema. Se evidencia desconocimiento en relación al tema y ello invita a que se haga un proceso de formación y capacitación a los docentes.

Esta investigación contribuye a la investigación en que es importante formar y capacitar puesto que el proceso formativo puede estar sesgado al no tener los conocimientos mínimos frente a las temáticas.

A continuación se relacionan las investigaciones cuya categoría está relacionada con diversidad sexual y género.

Escobar (2007) publica el estudio Diversidad sexual y exclusión como resultado de revisión de la ponencia presentada en el XIII Seminario Internacional de Bioética “Bioética, Diversidad y Exclusión” realizado en agosto de 2007 en la Universidad El Bosque. En primera medida, el autor reconoce que a lo largo de la historia, el poder se ha erigido sobre las diferencias en torno a lo sexuado y lo sexual y las teorías de género perciben en su mayoría el género y la sexualidad ligadas históricamente y también ligadas en forma intrínseca. La actual teoría Queer tiende a ignorar o rechazar el género y cualquier relación género/sexualidad.

Del mismo modo, se da una imposición binaria en la manera como se organiza la sociedad y el Estado que trae consecuencias numerosas a la manera de pensar y vivir que nos conduce a una especie de “apartheid” sexual; puesto que la identidad sólo se determina por el sexo anatómico (biológico). Es sabido que el desarrollo de la identidad es social y no sólo biológico e intervienen, además de la psicología, las opciones o concepciones personales, las influencias sufridas, el conformismo, la adaptación y las circunstancias y situaciones vitales. En fin, se hace necesario tener en cuenta que las identidades se construyen en dimensiones, sociales, culturales y espirituales.

En este sentido, mencionar los constituyentes del sexo como aquellos que nos determinan como seres sexuados: el Sexo anatómico (biológico), el género que es de orden psicológico y se expresa en un sentimiento de pertenencia social y cultural y el erotismo. La identidad erótica (orientación sexual) es relacional y se define en razón de las atracciones sexuales.

En consecuencia Escobar (2007) añade que las discusiones sobre género se relacionan con su comprensión tanto de lo masculino como de lo femenino en detrimento de éste último. En este sentido, se ha criticado la división tajante entre cuerpo natural y cuerpo social, a la par de la cuestión de la división biológica/social y rehúsan usar sexo, sexualidad y género.

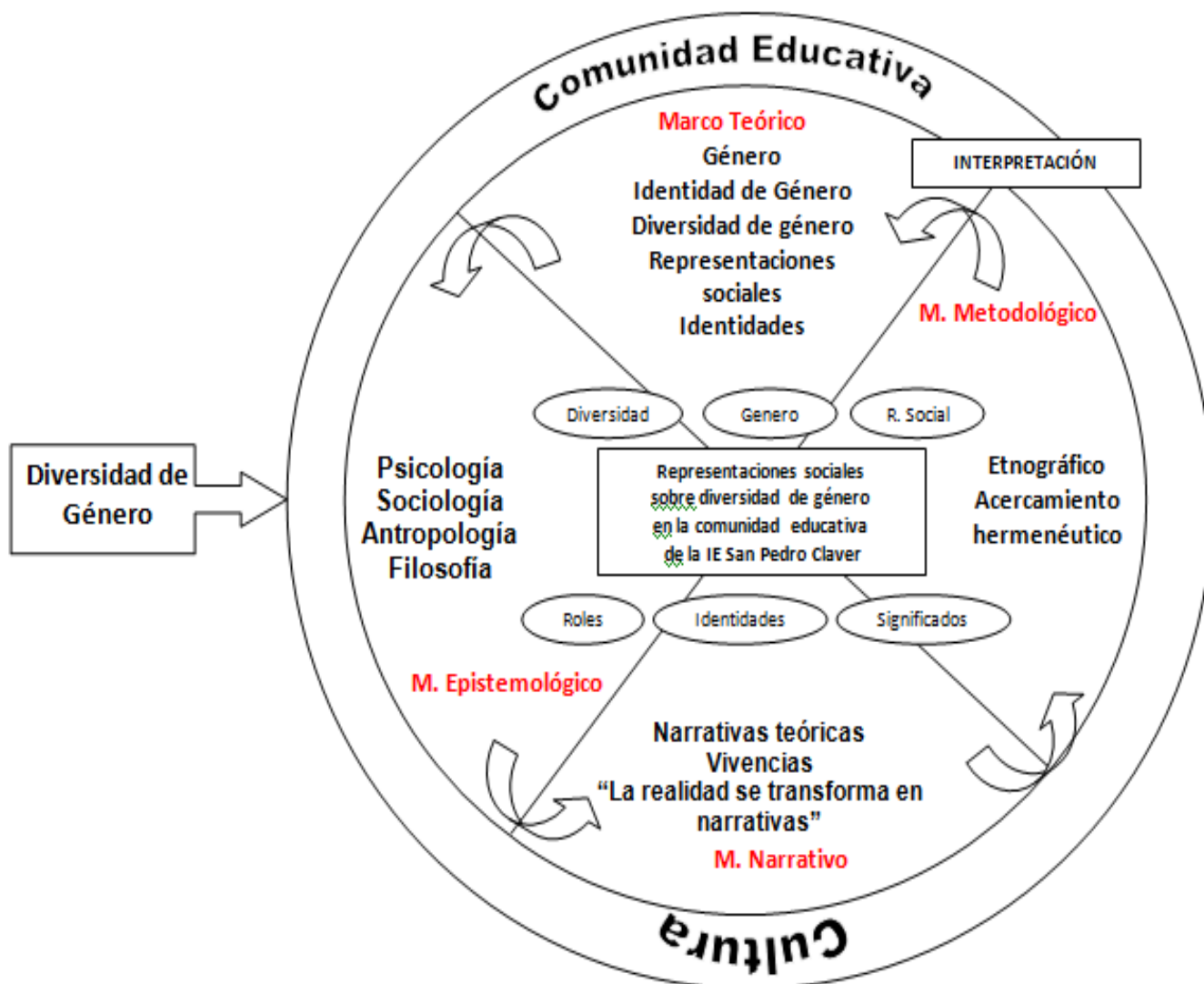
Debe reconocerse la diversidad como derecho a la diferencia, a la ambigüedad y a la singularidad de cada ser humano. De otra parte, el autor concluye que el estudio cuidadoso de la sexualidad se refleja en los diversos movimientos que han surgido y surgen contra la imposición binaria de la sexualidad como forma de identidad plasmada jurídicamente con base en el sexo anatómico (biológico) que desconoce otros componentes como género (social) y erotismo (atracción por el otro).

Esta investigación hace diferenciaciones importantes sobre sexo (biológico) y el género (como construcción cultural). Destaca que el género está ligado a los procesos y prácticas sociales y se

refiere a dos categorías humanas, hombres y mujeres. Al relacionarla con el proceso investigativo influye en que es importante tener clara la diferenciación entre el sexo y el género como insumo para el proceso investigativo.

## Marco Teórico

Gráfica 1  
Modelo Teórico



Fuente: Elaboración asesora y autor.

### Capítulo Primero: Representaciones sociales, creencias y significados y sentidos

El primer capítulo tendrá como tema principal el estudio de las representaciones y el aporte teórico que brinda Moscovici (1979) y Jodelet (1998) frente al mismo. Las representaciones sociales expresan el conocimiento del común, que se da por dos procesos, la objetivación y el



anclaje. El capítulo finaliza con un análisis sobre los sentidos, significados y creencias que crean, mantienen y perduran los roles y los estereotipos en relación al género.

### **1.1 Representaciones sociales**

Las representaciones sociales presentan gran interés para los investigadores en las Ciencias Sociales debido a que su estudio permite evidenciar conocimientos que tienen las personas sobre diversos temas que son influenciados por el entorno social. Moscovici (1979), señaló que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 76)

Por tanto, las representaciones sociales son conocimientos del sentido común y están influenciadas de forma directa por los procesos de comunicación establecida con los pares. Las representaciones al estar ligadas directamente a los procesos de interrelación pueden cambiar sus contenidos.

De otra parte, Jodelet (1998), asegura que las representaciones sociales “pueden adoptar distintas formas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia para interpretar lo que nos sucede, categorías para clasificar las circunstancias, fenómenos e individuos con quienes debemos tratar, teorías para establecer hechos sobre ellos” (p. 34). En este orden de ideas, las representaciones sociales demarcan una forma de pensamiento que tiene una influencia del entorno social.

Para Jodelet (1998), la representación social es:

Este concepto designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común (no científico), cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (p. 89)

Las representaciones sociales se forman a través de los procesos de socialización en los cuales se encuentran inmersos los individuos. Este conocimiento entonces, será producto del conocimiento del común.

Por otro lado, Farr (1983), se refiere a las representaciones sociales como:

Desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación” (p. 32)

De otra parte, sostiene Farr (1983), que las representaciones sociales tienen como función:

Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible" en otras palabras: “a) establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; b) posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad dándoles un código para el intercambio social y uno para nombrar y clasificar los diferentes aspectos de su mundo, de su historia individual y grupal” (p. 56)

En esta sintonía de ideas, Farr (1983) parafrasea a Moscovici (1979) y plantea que las representaciones sociales son:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de imágenes de, o actitudes hacia sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p. 89)

Las representaciones sociales asumen un papel que categoriza y ordena el conocimiento del sentido común que tiene un conglomerado social. Por otro lado, se transforma en un sistema de comunicación donde se involucran los valores, las creencias y las actitudes.

Al respecto Páez (1987), plantea cuatro funciones que son esenciales en la representación social. En primera medida, el de privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.

En segunda medida, descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples se naturalizan y objetivan los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo. Posteriormente, como tercera medida, sirve para construir un `mini-modelo' o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.

Finalmente, el proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos. Este

último, iría encaminado en la forma en el que se articula la forma de pensar con las actitudes frente a las situaciones diarias.

Entonces, las representaciones sociales adquieren sentido para las personas de un grupo social. A continuación, se abordara los procesos de objetivación y anclaje que hacen parte de la generación de las representaciones sociales.

### **1.1.1 Generación de las representaciones sociales**

Según Moscovici (1979) citado por Mora (2002), las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Según Páez (1987) citado por Mora (2002), expone que, las representaciones sociales requieren responder a tres necesidades: 1. clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; 2. justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y 3. para diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. En suma, causalidad, justificación y diferenciación social.

Moscovici (1979), infirió tres condiciones de emergencia a raíz de las comprobaciones hechas en su investigación. Estas son la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

En relación a la dispersión de la información para Moscovici (1979), la información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada. Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superabundantes.

Moscovici (1979), concluye afirmando que la multiplicidad y desigualdad cualitativa entre las fuentes de información con relación a la cantidad de campos de interés, vuelven precarios los

vínculos entre los juicios. Por ende, es compleja la tarea de buscar todas las informaciones y relacionarlas.

Con respecto a la focalización, una persona o una colectividad dice Moscovici (1979), se focalizan porque están implicadas en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente.

Autores como Banchs (1984) y Herzlich (1979), propone que la focalización es señalada en términos de implicación o atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en los grupos de pertenencia. La focalización será diversa y casi siempre excluyente.

Finalmente, Moscovici (1979), frente a la presión a la inferencia sugiere que socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público: En la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder.

En este orden de ideas, para Banchs (1982), las exigencias grupales para el conocimiento de determinado evento u objeto se incrementan a medida que su relevancia crezca. El propósito cruciales no quedar excluido del ámbito de las conversaciones sino poder realizar inferencias rápidas, opiniones al respecto y un discurso más o menos desarrollado.

Mora (2002), plantea que estas tres condiciones de emergencia -dispersión de la información, grado de focalización y presión a la inferencia- constituyen el pivote que permite la aparición del proceso de formación de una representación social y, en mayor o menor grado hace posible la génesis del esquema de la representación. El común denominador de esta relación sería la traducción de la disparidad de posiciones frente a un objeto significativo en términos sociales y recuperados de un contexto dinámico, cambiante y conflictivo.

Entonces, las representaciones sociales hacen parte del conocimiento de las personas que hacen parte de cualquier grupo social, configurados por procesos de relación y comunicación. Para que estas representaciones lleguen a hacer parte del conocimiento social, es necesario que se dé un proceso dinámico que incluye dos procesos, la objetivación y el anclaje.

### **1.1.2 Dinámica de la representación social**

Moscovici (1979), describió dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y como esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente, "objetivación" y "anclaje".

La objetivación hace referencia a lo social en la representación. La objetivación puede definirse, en palabras de Jodelet (1998), como:

Una operación formadora de imagen y estructurante. La representación permite intercambiar percepción y concepto a través de la imagen. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, acordes con nuestra ideología reparándolos del contexto donde estaban (descontextualización) (p. 78)

En una segunda fase se forma un núcleo figurativo, una estructura de imagen que reproducirá en forma visible una estructura conceptual. En una tercera fase el modelo figurativo adquiere propiedades humanas naturales.

Por lo tanto, según esta Álzate, Gómez y Romero (1999), dicen que la objetivación tiene este triple carácter, que es el paradigma de la objetivación: es una construcción selectiva, es una esquematización estructurante y produce una naturalización. Al respecto Jodelet (1998), plantea que:

Este modelo revela la tendencia del pensamiento social a proceder por medio de construcción estilizada, gráfica y significativa. Tal construcción se subordina a un

valor social, pero también responde a expectativas personales e íntimas: el esquema consciente inconsciente tiene resonancias en experiencias conflictivas personales. Estas construcciones tienen a biologizar, es decir, a transformar diferencias sociales en diferencias de ser (p. 87)

En palabras de Moscovici (1986), la objetivación es:

Selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización. El proceso de objetivación va desde la elección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida. Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez. Se constituye así un edificio teórico esquematizado (p. 98).

Moscovici (1986), concluye con su análisis de la objetivación apuntando hacia la realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, la ideología y los parámetros de la realidad social. La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos: la representación social adquiere un armazón de valores.

Esta objetivación puede considerarse del dominio público y el segundo proceso de formación de una representación social -el anclaje- se liga al primero en forma natural y dinámica. El anclaje, es el segundo proceso se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto.

La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos. Hay una integración cognitiva del objeto representado en el esquema preexistente.

En contraste con la objetivación, que es la constitución formal de un conocimiento, en el anclaje se encuentra una inserción orgánica de conocimiento dentro de un pensamiento

constituido. Articula así, las funciones básicas de la representación, que según Jodelet (1998), son: “función cognitiva de integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (p. 86). Moscovici, (1979), dice, que el anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad.

En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular.

Las figuras del núcleo de la representación son teñidas de significados que permiten utilizarla la representación como un sistema interpretativo que guía la conducta colectiva. Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones.

Se trata, en suma, de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. Señala Jodelet (1998), que el anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones. De manera sintética, Moscovici (1979), aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer. Así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan.



El proceso de anclaje según Jodelet (1998), se descompone en cuatro modalidades. En primera medida, el anclaje como asignación de sentido: o sea como se confiere el significado al objeto representado.

La jerarquía de valores que se impone en la sociedad contribuye a crear una red de significados. En segunda medida, el anclaje como instrumentalización del saber: o sea como se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta.

Las representaciones no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir la. En tercera medida, entre el anclaje y objetivación existe una relación entre la cristalización de una representación en torno de un núcleo figurativo (objetivación) y un sistema de interpretación de la realidad que orienta los comportamientos (anclaje) y con esta imagen interpretamos la realidad.

Finalmente, el anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento: La representación no se inscribe en una tabula rasa, sino que siempre se inserta dentro de algún sistema previo de pensamiento, latente o manifiesto. Esto puede impedir la incorporación de nuevos conocimientos por resistirse a los esquemas previos, pero también puede facilitar la integración de los mismos en esos esquemas previos. Este doble fenómeno es llamado por Moscovici (1979) como polifasia cognitiva.

Entonces, para que se genere una representación social es necesario que los procesos de objetivación y anclaje de ese conocimiento del común que permite categorizar los hechos sociales. Estos procesos están relacionados con tres dimensiones relacionadas, la información, el campo de la representación y la actitud, que hacen parte de la representación social.

### **1.1.3 Dimensiones de la representación social**

Las representaciones sociales definidas por Moscovici (1979), citado por Jodelet (1998), tienen tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

Respecto a la información, es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social.

Por lo tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas. El aspecto de la información es primario en la representación social, desde esta óptica si una persona o grupo no posee informaciones sobre alguna cosa, fenómeno o entidad, no debería tener actitudes, ni tampoco un modelo social o imagen sobre dicho aspecto.

Moscovici (1979), citado por Jodelet (1998), en relación al campo de representación, este expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Este permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas: remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

Finalmente, con relación a la actitud, esta es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la

representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamentales y de motivación.

Señala Moscovici (1979), que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.

Del hecho de representar, según Jodelet (1988), se desprenden cinco características:

1. La representación se produce siempre en relación con un objeto: es un acto de pensamiento por medio del cual se vincula con un objeto, es el representante mental del objeto, acontecimiento, persona, idea, emparentándose, por esta razón, con el símbolo.

2. Tiene un carácter de imagen y la propiedad de intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto. A través del proceso de representación lo abstracto se concretiza transformándose en una imagen estructurada, la idea se materializa y cosifica. Aquí se emplea el término de imagen en el sentido de figura o conjunto figurativo, conjunto de rasgos de carácter concreto.

3. Tiene un carácter constructivo: no es una simple reproducción, sino que el acto de representar implica siempre una parte de construcción y reconstrucción: cada uno de los elementos adquiere existencia real; de elementos del pensamiento se transforman en elementos de la naturaleza, que además, se consideran referentes del concepto. Son, por lo tanto, un factor constitutivo de la realidad social.

4. Tiene un carácter autónomo y creativo, ya que emplea elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por la comunidad que se imponen al sujeto. Las representaciones se integran y superponen unas a otras, organizando su mapa cognitivo; en este sentido son parte del universo

individual, pero son autónomas a la conciencia del individuo porque operan en situación de intercambio e interacción y no aisladamente.

5. Implican, siempre, algo social: las imágenes o representaciones que el sujeto tiene del mundo social no son imágenes individuales, sino compartidas por los integrantes de un grupo. Las categorías que se emplean son categorías del lenguaje, tomadas de un fondo cultural común. Lo social se introduce a través de la comunicación entre los actores sociales, a través del marco de referencia determinado culturalmente, a través de los códigos, valores e ideologías de las posiciones sociales específicas, expresando la pertenencia social del sujeto.

De esta manera las representaciones sociales son formas del conocimiento de sentido sistemático e institucionalizado que es la ciencia. Una representación solo es social si es compartida por un grupo, si es elaborada por éste y sirve para la comunicación. Las representaciones sociales clasifican los objetos sociales, los explican y evalúan sus características a partir del discurso y creencias de sentido común. Este proceso sirve para guiar las interacciones. Las representaciones sociales constituyen así la realidad social, en la medida que conforman y se apoyan sobre fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales.

La dimensión de la representación social contempla los procesos de información, el campo de representación y la actitud que son importantes para su formación. Estos procesos se organizan de forma tal que a partir de esas relaciones se gesta el núcleo central y el sistema periférico, que son los que dotan de significado a la representación.

#### **1.1.4 Organización y estructura de las representaciones sociales (núcleo central y sistema periférico)**

Las representaciones sociales están conformadas por un núcleo central y un sistema periférico, a este respecto Gutiérrez (2002), plantea que: “la teoría del núcleo central fue propuesta por Abric (1994), en la forma de una hipótesis formulada en los siguientes términos:

La organización de una representación presenta una característica peculiar: no sólo los elementos de la representación son ordenados jerárquicamente, sino que toda representación social es organizada en torno a un núcleo central, constituido de uno o de algunos elementos que dan a las representaciones su significado (p. 76)

El núcleo central se aprehende y esto se logra por la reconstrucción, interpretación y análisis del contexto que, en última instancia, puede proveer de algunos elementos compatibles con el tipo de racionalidad que instituye de manera diferencial la práctica y la posición de las personas en situación.

De esta manera se entiende que una representación social se organiza en dos sistemas: el del núcleo central y otro periférico. Ellos participan de otro mayor, que es el de la representación, y guardan entre sí lazos complejos de carácter unívoco pero también profundas contradicciones.

En relación al núcleo central, Abric (1988), le atribuye las siguientes funciones:

Él está directamente relacionado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas; en ese sentido está fuertemente marcado por la memoria colectiva y por el sistema de normas al que dicho núcleo se refiere [...] es estable, coherente y resistente al cambio [...] y, en fin, es de cierta manera relativamente independiente en el contexto social y material inmediato en el que la representación es puesta en evidencia (p. 95)

Por otro lado, el sistema periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas adaptándose a una realidad concreta, resultando de ello la movilidad y la pluralidad características de las personas. En este punto, Abric (1994), plantea que la categoría psicosocial resulta importante en el sentido de que los aspectos psicológicos determinantes demarcan el sistema del núcleo central y los aspectos sociales y de la comunicación son los que se refieren al sistema periférico:

Su primera función es la concretización del sistema central en términos de posiciones o de conductas, es más sensible y está determinado por las características del contexto inmediato [...] este sistema es más flexible que los elementos centrales, asegurando así una función de regulación y adaptación del sistema central frente a las situaciones concretas en las que el grupo se encuentra [...] es el sistema periférico que inicialmente asimila las informaciones nuevas o los eventos susceptibles de colocar en cuestión el núcleo central [...] el sistema periférico permite una cierta modulación individual de la representación. Permite, por lo tanto, la elaboración de representaciones sociales individualizadas, organizadas no obstante entorno de un núcleo central común (p. 98)

La correspondencia entre los aspectos centrales y los periféricos no se producen de manera simétrica. Al contrario, a menudo se producen disonancias que expresan una ambivalencia entre el contenido generador del núcleo central y aquél que deviene del sistema periférico pragmatizado en las conductas de las personas.

Las representaciones llevan consigo el núcleo central como la parte fundamental y el núcleo periférico como regulador de la misma. Para la investigación se tuvo en cuenta las definiciones de Moscovici (1979) y Jodelet (1998).

En primera medida, Moscovici (1979), afirma que, las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento y se elabora con la relación con el entorno. De otra parte, Jodelet (1998), sostiene que sirven para condensar el significado, donde permite interpretar lo que sucede y con ello se puedan crear categorías para clasificar los fenómenos que se dan en las relaciones entre las personas, convirtiendo en un pensamiento social.

Entonces, las representaciones sociales al ser generadas por las relaciones que se den entre las personas, estas adquieren sentido y significado en los colectivos en los cuales se desarrollaron. Al

ser dotadas de estos últimos, la representación social moviliza las emociones y los sentimientos de las personas, y con ello, se dotan de significado y sentido.

## **1.2 Significados y Sentidos**

Las personas se ven influenciadas en distintos ámbitos por las relaciones que establecen con el entorno y sus pares. Muchas de estas relaciones ponen de manifiesto las emociones y sentimientos que despiertan los distintos acontecimientos de cada uno de ellos.

Vigotsky (1987), citado por Wertsch (1988), afirma que: “los signos cumplen un papel fundamental para la comprensión de los significados” (p. 78), siendo estos signos aprehendidos de las relaciones que se establecen con los demás. Así, el significado estaría relacionado con esas interpretaciones que el ser humano elabora de la realidad y el entorno y que son compartidas a través de los signos y el lenguaje. Entonces, como asegura Ospina (2004), existe una naturalización en los significados, ya que hombres o mujeres deben comportarse de acuerdo al contexto cultural en el que se desenvuelven. Además, estos comportamientos adquieren significado y sentido para las personas.

Para Bruner (1998), dicha construcción de significados tiene en cuenta dos espacios, uno biológico y el otro de origen cultural. El biológico hace referencia a la importancia que tiene el lenguaje en el establecimiento de relaciones para la interlocución y la relación con el otro; por otro lado, el cultural donde se encuentran incluidos diversos sistemas simbólicos.

Así mismo, Bruner (1998), plantea que: “el lenguaje permite a los sujetos participar en la cultura, entender y construir sus significados”. Esta unión entre el lenguaje y la cultura permite que se dé la construcción de significados entre las personas en los diferentes escenarios sociales y sirvan como medio de consenso entre la cultura y sus integrantes

De otra parte, Gergen (1996), citado por Mendoza (2010), afirma que: “los significados se transforman o evolucionan a través del tiempo y que se requiere la función del lenguaje, el

sentido, las acciones y los complementos como elementos necesarios para que en las relaciones humanas se construyan los significados” (p. 89). Es por ello, que los significados están en constante cambio, pues interviene en su construcción y deconstrucción las relaciones que se entretajan con los demás.

Un proceso no menos importante es la construcción de sentido que se dé a los significados. Al respecto Gergen (1996), manifiesta al respecto que el sentido: “se puede entender como el subproducto de la relación que permite que aparezcan, se mantengan y decaigan los significados” (p. 34).

Basado en ello, la construcción de sentido está relacionada de forma directa con las relaciones que se entretajan con los pares. Dicho de otra forma, los significados no serían estáticos y estarían cambiando según las dinámicas sociales, la cultura y el contexto.

Al respecto, Kozulin (1994), citado por Arango (2003), sugiere que la construcción del sentido se da, cuando la palabra se pone en un contexto y el significado adquiere un sentido. Es en este proceso, cada sujeto a través de sus experiencias genera diversas comprensiones de los significados e intenta dotar de sentido a los mismos, permitiendo que se generen juicios y actitudes.

Kozulin (1994), sostiene que este sentido permite una aproximación a nuevas comprensiones del sujeto, no como una creación de conceptos, sino de las implicaciones que los significados tienen para el sujeto. En este orden de ideas, dicha construcción de sentido dota a los significados de sentido y traería en la persona la unión entre sus pensamientos y la cognición.

Esta generación de significados y construcción de sentidos está relacionado de forma directa con los procesos de socialización primaria y secundaria en los cuales está inmerso el ser humano. De esta forma, las personas aprenden y hacen la construcción del conocimiento en un ambiente y el entorno en el cual se desenvuelve.



Para la presente investigación, se tuvo en la cuenta la definición de significados dada por Gergen (1996), en donde manifiesta que estos evolucionan a través tiempo y se requiere del lenguaje, el sentido y las acciones y son el subproducto de la relación entre las personas que hacen que aparezcan, se mantengan o decaigan. De otra parte, en relación a los sentidos se tuvo en cuenta la definición dada por Kozulin (1994), donde las palabras y los significados toman sentido, donde se pone de manifiesto las experiencias y así se generen juicios y actitudes.

Existe relación directa entre las representaciones sociales, los sentidos y los significados; pues estos pueden tener implicaciones en las relaciones que se den entre las personas. Otro aspecto importante que se gesta en las relaciones y las representaciones sociales son, las creencias y son aceptadas en la medida de la satisfacción que se produzca para las personas.

### **1.3 Creencias**

García (2009), asegura que las creencias sirven como soporte en la medida en que son medios relativamente estables de recibir la realidad y las bases para poder articularla. En este sentido, las creencias están relacionadas de formas directa con todos los hechos que se den en la relación entre en las personas y su entorno.

Así mismo, Díaz (2004), plantea que el contenido de las creencias es elegido más o menos libremente en función de la satisfacción que le produzca. Muchas de las creencias pueden tener una procedencia errónea o verdadera, sin embargo, podrían usarse para explicar los acontecimientos que se presentan en el entorno.

En este orden de ideas, Fishbein y Ajzen (1975), sostienen que:

En términos generales, las creencias se refieren a los juicios de una persona de probabilidad subjetiva sobre algún aspecto discriminable de su mundo; que se ocupan de la comprensión de la persona misma y de su entorno. En concreto, se ha definido la creencia como la probabilidad subjetiva de la relación entre el objeto

de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo. Esta definición implica que la formación de la creencia involucra el establecimiento de un vínculo entre dos aspectos cualquiera del mundo del individuo (p. 131)

En esta línea argumentativa, las personas pueden elaborar creencias basadas en los acontecimientos que han rodeado su vida. Al respecto Corral (2001) citados en Rodríguez y Sotelo (2007) se refieren a las creencias como: “tendencias a relacionar objetos, eventos o situaciones, empleando criterios convencionales o la experiencia previa como marco de referencia” (p. 23- 25).

Entonces, para las creencias juega un papel articulador la experiencia que se ha consolidado a lo largo de la historia de vida. Al respecto, Silva, (2015), expone que:

Al ser juicios y evaluaciones que las personas hacen de sí mismas y del mundo que las rodea, las creencias actúan como filtros a través de los cuales se integra la información proveniente del mundo interior y exterior, y contrario a lo que pudiera pensarse, no se derivan de una evidencia ambiental o conductual, sino que, la preceden y son las que le dan significado. (p. 3)

En este sentido, las creencias se convierten en un tamizaje que les permite a las personas clasificar la información interna y externa. Así mismo, al clasificar esta información les permite integrarla y de esta forma darle significado.

Frente al sistema de creencias Pajares (1992), sostiene que: “está compuesto de creencias conectadas unas a otras, y a otras estructuras cognitivas/afectivas” (p. 325). De otra parte, afirma que “la creencia se basa en la evaluación y en el juicio” de valor (p. 327).

Al respecto Llinares (1995), manifiesta que “un aspecto importante es que las creencias no pueden ser directamente observadas o medidas, por lo tanto, se deben inferir de lo que las personas dicen, pretenden y hacen” (p. 9). En esta línea, Pajares (1992) propone que a través de

las creencias el ser humano representa sus verdades y contiene un componente afectivo, llegando a delimitar las preferencias, las inclinaciones y el actuar de los sujetos.

Este componente afectivo está relacionado directamente con la experiencia y juega un papel vital en la forma de creencias. Esta experiencia puede ser permeada por los procesos de socialización primaria y secundaria.

Frente a estos procesos, Darwin (1987), aseguraba que si una creencia constantemente inculcada en los primeros años de vida, cuando el cerebro es más impresionable, parece adquirir casi la naturaleza de un instinto. Entonces, las creencias se formarían en edades muy tempranas, por procesos de socialización primaria y secundaria y con una alta influencia del contexto cultural.

De otra parte, Ponte (1994) destaca que las creencias son proposiciones no demostradas y que “el sistema de creencias no requiere de un consenso social respecto a su validez o propiedad” (p. 45). Así mismo Ponte (1994) afirma que, “las creencias personales no requieren, incluso, conciencia interna” (p. 32).

En este orden de ideas, Arispe (1989), conceptualiza que las creencias no se asumen por comprobación lógica, sino por conformidad; no se duda de ellas y para defenderlas se repite una argumentación aprendida mecánicamente; generan certidumbre psicológica y cuando se cuestionan se produce angustia; se dan por entendidas y se transmiten haciendo uso de signos.

Para la investigación, se usó la conceptualización dada por Fishbein y Ajzen (1975), autores que han definido la creencia como la probabilidad subjetiva de la relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo. Esta tiene relación directa con las representaciones sociales puesto que puede estar influenciado por las relaciones con el entorno.

De este modo, se da relación entre la creencia, el significado y el sentido, puesto que todos estos procesos, se dan en la relación de los grupos sociales. De otra parte, las creencias alimentan los significados que se tiene, y a su vez, adquieren sentido.

Entonces, las construcciones que se den entre las personas pueden perdurar en las culturas e influir en las creencias de las personas. En el siguiente capítulo, se aborda como estas construcciones sociales han gestado el concepto de género como parte fundamental de la presente investigación.

## **Capítulo Segundo: Identidades, Géneros y Diversidad**

El capítulo segundo desarrolla conceptualmente las categorías identidades, géneros, diversidad y sistema sexo/género; ya que son conceptos importantes para definir la diversidad de género.

Esta última la define la Organización Mundial de la Salud (2009), como los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres.

### **2.1 Identidad**

Giddens (2002) mencionado por Vera y Valenzuela (2012) exponen que, “la identidad del Yo es un proyecto distintivamente moderno, un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida y futuro en condiciones de incertidumbre” (p. 2). Así mismo, afirma Giddens (2002), mencionado por Castells (2003), afirma que “las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización (p. 48).

De otra parte, Giménez (1997), sostiene que:

Nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos (p. 1)

En otras palabras, la identidad presenta influencia de los entornos sociales en los cuales se desenvuelven las personas. En este sentido Giménez (1997), añade que “la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores” (p. 43).

Castells (2003), afirma que:

La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal.

Atendiendo a lo anterior, Castells (2003), afirma que: “sólo se convierten en tales si los actores sociales los interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización” (p. 29). Es decir, que si bien existe influencia de los entornos que rodean al ser humano, estos deben ser interiorizados para que adquieran un sentido y hagan parte de la identidad. Con base en ello, los significados y sentidos alimentan la identidad de las personas. Es así, que con ese acervo de creencias, convertidas en significados y dotados de sentido, influyen en el proceso de configuración de la identidad.

Entonces, los entornos influyen en el proceso de construcción de la identidad de las personas. Al respecto Castells (2003), hace alusión a: “que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar un contexto marcado por las relaciones de poder” (p. 29).

En este sentido, Castells (2003), propone una distinción entre tres formas y orígenes de la identidad: la identidad legitimadora, la identidad de resistencia y la identidad proyecto. La primera hace referencia aquella introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.

La de resistencia es generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que

construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad.

La identidad proyecto cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de qué disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social.

Menciona Castells (2003), que la identidad legitimadora produce generan una sociedad civil, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, la de resistencia conduce a la formación de comunas o comunidades, produce. En contraste la identidad proyecto ira a producir sujetos.

En relación a la producción de sujetos Touraine (1988) mencionado por Castells (2003), lo denomina:

Al deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de las experiencias de la vida individual [...] La transformación de los individuos en sujetos es el resultado de la combinación necesaria de dos afirmaciones: la de los individuos contra las comunidades y la de los individuos contra el mercado (p. 45)

Es importante destacar el papel que tiene el entorno en la formación de la identidad. Frente a ese concepto Côté y Levine (2002) y Jenkins (2004), proponen que la realidad social como influencia a la identidad debe ser vista en tres dominios. El de la personalidad que involucra el funcionamiento intrapsíquico.

Vera, J. y Valenzuela (2012), lo explican desde el ámbito de la psicología evolutiva y del desarrollo. Al respecto Vera, J. y Valenzuela (2012) definen el término selfhood,

Como individualidad o singularidad es el que refiere a la condición resultante del desarrollo del individuo. Es en este nivel de las relaciones entre el individuo y la realidad, activado tempranamente mediante la socialización primaria, como se va

conformando la Identidad del Yo, es decir, el sentido de continuidad temporal y espacial que reflexivamente construye el individuo de sí mismo, a partir de las formas en que reaccionan los demás a sus características singulares (p. 98)

Basado en lo planteado por Vera y Valenzuela (2012), se brinda importancia al proceso de socialización primaria, es decir, a los procesos que se realizan con la familia. El siguiente nivel analítico es el de las Interacciones donde se consideran los patrones de comportamiento concretos, que dan forma a los encuentros cotidianos entre los individuos en diferentes campos: familia, escuela y otros.

Con respecto a este nivel, Côté y Levine (2002), lo denominan identidad personal haciendo referencia a éste como el análisis del nivel micro-social que conforma el punto de encuentro entre las manifestaciones de la individualidad y la influencia de la colectividad que es donde se desarrolla. La identidad personal abarca los aspectos más concretos de la experiencia individual surgida en las interacciones, el conjunto de funciones de rol que el individuo haya introyectado como significativas en su biografía.

Así mismo, Côté y Levine (2002), en este nivel refieren que “los individuos construyen un ajuste entre las prescripciones sociales y la singularidad e idiosincrasia de su biografía” (p. 8). Frente al nivel de la Identidad Personal Berger & Luckmann, (2001), mencionan que la influencia de la socialización secundaria es fundamental.

Finalmente, el nivel socio-estructural o dominio institucional se refiere a los sistemas social y político y a sus subsistemas, que conforman la estructura normativa de la sociedad. Este último nivel se refiere al análisis macro-social en donde se conforma la llamada Identidad social (Côté y Levine, 2002), entendida como producto de la reflexión que el individuo hace de los rasgos y características normativas propias de su particular posición en la estructura social.



La identidad estará influenciada por los procesos de socialización primaria y secundaria, además de la influencia ejercida por las normas y reglas establecidas por la sociedad. A continuación se definirá conceptualmente el concepto de identidad de género, siendo constitutivo del proceso de identidad de cada una de las personas al referir lo afirmado por Castells (2003), en donde la construcción de identidad utiliza diferentes materiales, siendo los individuos, los grupos sociales y las sociedades quienes procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal.

### **2.1.1 Identidad de Género:**

Según Jayme (1999), se nace dotados de un sexo, sea hombre o mujer, no se nace con un género y a pesar de ello se constituirá en la primera marca cultural que se adquiere. Frente a la identidad de género, Jayme (1999) comenta que “el momento de asignación del sexo biológico, basado en el examen del aparato genital externo del nuevo individuo, constituye el punto de partida de una predestinación cultural articulada en expectativas sociales, roles y rasgos de personalidad” (p. 3).

En primera medida, se hace una diferenciación en los conceptos de sexo enmarcado en los rasgos biológicos, fenotípicos y genotípicos y el género como aquella construcción cultural. Esta construcción cultural demarcara cuáles serán los roles que ejercerá cada uno de los géneros.

Esta construcción social que trasmite la forma como se construirán las personas. Kohlberg (1966), denominó este proceso como la tipificación sexual, en donde se determinan definiciones de masculinidad y feminidad, cuyo significado va a extenderse no solo a los individuos sino a todo lo que existe en el seno de la sociedad.

Para Jayme (1999) manifiesta que la masculinidad y feminidad son

Constructos inicialmente referidos a las características propias de hombres y mujeres respectivamente según cada sociedad haya considerado que son deseables

y esperables en ellos o ellas, han definido (y prescrito) también la personalidad de los seres humanos en función del sexo (p. 3)

Esta afirmación se basa en los trabajos realizados por Bem (1974), al diseñar un Inventario de Roles sexuales. Basado en ello, la masculinidad implica reconocer uno mismo como ambicioso, seguro de sí mismo, analítico, individualista, independiente, dominante, fuerte, autosuficiente, asertivo, firme y dispuesto a arriesgarse.

De otra parte, la femineidad implica identificarse con ser dócil, dulce, tierno, afectuoso, acogedor, tímido, alegre, sensible a las necesidades de los demás, compasivas, leales, preocupado por quien se siente herido, discreto ambicioso. Jayme (1999), define la identidad de género como:

El resultado de un cuidadoso proceso que tiene lugar a lo largo de la socialización y en marco restrictivo que impone la triplicación antes mencionada, pero haciendo referencia a la subjetividad individual ya que implica haberse identificado en distinto grado con esos contenidos” (p 98).

Entonces, según Jayme (1999), la identidad de género “refleja como la tipificación sexual/de género afecta incluso a nuestro auto concepto: nacer hombre o mujer cobra así un significado tanto individual como colectivo, más allá de la diferenciación física propia del sexo” (p. 98). En este sentido, Jayme (1999), hace hincapié en que “la identidad de género no es sinonimia de la identidad de sexo, resultado del juicio que cada individuo hace de su propio cuerpo y que le lleva a identificarse biológicamente con ser hombre o mujer” (p. 76).

Sánchez (1996), estructura unas etapas en las cuales se estructura la identidad de género. Estas etapas son: asignación del género, discriminación del género, identificación de género y flexibilidad de género.

La asignación de género se inicia en el momento en que se asigna un sexo, es decir, al nacer. Este tipo de situaciones según Deaux y Major (1987), el sexo actúa como una variable estímulo al

generar expectativas diferenciales respecto a niños y niñas. En la discriminación sexual y la desigualdad de género, la sociedad va a encargarse de transmitir al nuevo individuo los contenidos e informaciones correspondientes a su género, que consolide una identidad de género que dote de experiencias, simbolismo y significados propios.

Frente a este proceso, Sánchez (1996), manifiesta que en este periodo se ejercitan conductas asociadas al rol de género en donde existe una tendencia a segregarse por sexos. Este fenómeno, se observa de mayor forma en los niños, debido a que a lo largo del proceso de socialización, son más presionados a desarrollar una correcta identidad de géneros en términos de masculinidad.

Con respecto a la identificación del género Kolhbher (1966) denomina constancia de género “al comprender que el sexo/género es algo invariable a lo largo del tiempo o de las situaciones y que no depende por tanto de aspectos externos a la persona tales como el vestido” (p. 76).

Para Kolhbher (1966), la identidad de género sería “el resultado de una evaluación cognitiva que el niño y la niña hacen de la realidad y siendo en este periodo de consolidación especialmente susceptibles a la influencia del entorno en que viven” (p. 87). Money y Ehrhardt (1972) aseguraban que para los niños lo relativo a las niñas está codificado cerebralmente como negativo (malo) y lo inverso ocurre para las niñas.

Finalmente, en el proceso de flexibilidad de género, se caracteriza porque se llega a entender que los contenidos de masculinidad y feminidad aprendidos y con los que el niño o la niña se identifican no son normas de comportamiento inmodificables. Este proceso servirá entonces para consolidar una identidad de género que permita asumir roles y situaciones que suceden a lo largo del ciclo vital.

Entonces la identidad de género según Martínez y Barberá (2004), es:

El resultado de un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido

psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos (p. 90)

Este concepto deja de lado aquellas identidades de género que vayan en contra de la dicotomía hombre-mujer. Money y Ehrhardt (1972), citados por Martínez y Barberá, (2004), definieron la identidad de género como:

La igualdad a sí mismo, la unidad y persistencia de la propia individualidad como varón, mujer o ambivalente, en mayor o menor grado, en especial tal como es experimentado en la conciencia acerca de sí mismo y en la conducta; la identidad de género es la experiencia personal del papel de género, y este es la expresión pública de la identidad de género (p. 91)

En relación a la identidad de género se establecen que la identidad femenina: “la identidad de las mujeres es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida (Lagarde, 1990). La identidad masculina según Kimmel (1997), está conformada por un conjunto de significados cambiantes, aunque recorridos por una constante: la construcción histórico-social de la virilidad tiene lugar en oposición a las mujeres y a las minorías sexuales y raciales.

Finalmente existe el concepto de Identidades Alternativas donde se hace referencia a la percepción subjetiva de personas que no se introducen dentro del rótulo de lo femenino o lo masculino. Consideran que su auto-identificación es un derecho personal importante (Giberti, 2003).

Para el proceso analítico, se tendrá en cuenta lo expuesto por Jayme (1999), al manifestar que se nace dotado de un sexo, sea hombre o mujer, no se nace con un género y a pesar de ello se constituirá en la primera marca cultural que se adquiere. Asimismo, que basado en el aparato externo del individuo ya se gesta una predestinación cultural.

De otra parte, para el análisis se utilizará a su vez, lo manifestado por Sánchez (1996), donde propone las etapas en las cuales se estructura la identidad de género: asignación del género, discriminación del género, identificación de género y flexibilidad de género. Entonces, el género es una construcción social que se ha elaborado con el tiempo y que demarca los roles que deben desempeñar hombres y mujeres y así se da un proceso de construcción de la identidad e identidad de género.

## **2.2 Género**

A continuación se presentan algunas definiciones relacionadas con el concepto de género desde Money, J y Ehrhardt, A. (1972), Aixelá (2005) y Ruiz (2015), para finalizar con Scott (2008). Money, J y Ehrhardt, A. (1972), desarrollaron investigaciones con sujetos hermafroditas y transexuales donde concluyen que los sujetos desarrollan una identidad sexual la cual no es determinada por el sexo, es por esto que sostuvieron que el género y la identidad de género va más allá del componente biológico del sexo, considerando que el sexo se hereda y el género se construye desde la socialización que se da en la cultura.

Rubin (1986), se refirió a la relación entre la biología y a la cultura a través del concepto del sistema sexo/género definido como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 35).

Ruiz (2015) parafraseando a Rubin (1986), menciona que el género: “trasciende los lineamientos meramente biológicos del sexo y ubica tanto a hombres y mujeres como seres socialmente construidos. Es la organización social de las relaciones entre los sexos” (p. 102).

Aixelá (2005), en las investigaciones realizadas a mediados del siglo XX revelaron que es la sociedad la que enseña a sus miembros a comportarse como hombres y mujeres y que este comportamiento cambia de acuerdo con la época y lugar en que se vive. Por lo tanto, aporta al

análisis de género desde una defensa de una mirada antropológica que contempla la construcción social de los sexos. En este sentido, Aixelá (2005), refiere que “el género facilita el marco en el que se construyen y recrean las relaciones entre hombres/mujeres; ello, se debe analizar como resultado de un conjunto de factores sociales, culturales e históricos” (p. 98).

Además, Aixelá (2005), frente a la construcción del género manifiesta que este “condiciona a las personas en su vida cotidiana, ya que puede incorporar una jerarquización sexual en la que se manifiesta una cierta subordinación de las mujeres a los hombres, un androcentrismo” (p. 87). En este orden de ideas, a través de esta jerarquización sexual ha conllevado a la desigualdad y discriminación de un género frente al otro.

Al respecto Lamas (2000) afirma que:

El género es concebido como aquella construcción cultural en relación al sexo, dicha construcción está compuesta por un sistema de creencias, actitudes, valores, formas de comportamiento y maneras de ver el mundo, asignando diferencias entre el hombre y la mujer (p. 98)

Entonces, aquellas características que se les han asignado a los hombres y las mujeres son influenciadas por el contexto social. De otra parte, muchos de estos atributos serían esperados por la sociedad en donde se ha hecho esta construcción del género y su respectiva identidad.

Una definición de género relevante es la de Scott (1996) citada por Ruiz (2015) quien plantea que “en la primera se considera como elemento que constituye las relaciones sociales conformadas en las diferencias que distinguen los sexos y en la segunda, se comprende como una forma fundante de las relaciones de poder y dominación” (p. 111). Asimismo, Ruiz (2015) al citar a Scott (1998) sostiene que la definición de género “la componen cuatro elementos que se interrelacionan. El simbólico, los conceptos normativos, el género en los aspectos institucionales y por último el componente de la identidad subjetiva” (p. 111)

Igualmente Ruiz (2015) parafraseando a Scott (1996), plantea que al hacer referencia a los símbolos como ciertas descripciones de representaciones disponibles que se evocan en los contextos sociales. Como segundo ingrediente Ruiz (2015) parafraseando a Scott (1996) en cuanto al concepto normativo propone que: “se estudian las interpretaciones de los significados de dichas representaciones simbólicas que dan cuenta por ejemplo de los conceptos: mujer, hombre, femenino, masculino; los cuales van formando una naturalización de sus sentidos en la cultura” (p. 103).

Frente a este concepto de género Scott (1996) sostiene que:

Estos conceptos se expresan en las doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, y adquieren básicamente la forma de oposiciones binarias fijas y afirman de forma categórica e inequívoca el sentido de hombre y mujer, de lo masculino y lo femenino (p. 48)

El tercer elemento hace referencia a las relaciones institucionales y de organización del género, entre las que se encuentra el parentesco, la familia, los organismos educativos y políticos. Para Scott (1996), el género se construye “través de la organización económica y política, la cual opera, al menos en nuestra sociedad actual, de forma muy independiente respecto al sistema de parentesco” (p. 48).

El cuarto elemento es la identidad subjetiva está relacionada con estudios realizados desde el psicoanálisis. En este sentido, Palacio, Sánchez y Sánchez (2007) citadas por Ruiz (2015) refieren que en esta visión se “entrelaza una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales, históricamente específicas” (p. 104).

Para Scott (1996) los cuatro elementos son importantes y no pueden ser operativos sin los demás. En relación a la segunda parte de la concepción de género responde a la teorización del género como una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder.

Frente a ello, Scott (1996) afirma que el género: “es un campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder” (p. ). Además para Scott (1996) el género se refiere:

A la oposición hombre/mujer, pero al mismo tiempo también establece el significado de esta. Para reivindicar el poder político, la refrenda debe parecer segura y fija, fuera de cualquier construcción humana, y debe formar parte del orden natural o divino. En este sentido, la oposición binaria y el proceso social de las relaciones de género pasan a formar parte del significado del propio poder; y el hecho de cuestionar o alterar algún aspecto del mismo representa una amenaza para el conjunto del sistema (p. 78)

Las definición dada por Scott (1998), recoge de fondo la relación entre el sistema sexo/género. Formula que a partir de la condición biología se dan construcciones culturales que están en oposición hombre/mujer.

Para Ruiz (2015), la visión de género de Scott (1998), expresa que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, donde este, es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder. Entonces, el género está relacionado con las construcciones sociales que cada una de las culturas puede que se hacen en las relaciones entre los hombres y las mujeres.

Entonces, dentro de las diferencias culturas se hacen construcciones sociales diferentes tanto para hombres como mujeres. En este orden de ideas, se empieza a crear conceptos relacionados frente a la diversidad que busca crear una sociedad igualitaria.

Para el análisis, se utilizara la definición de Lamas (2000), donde sostiene que el género es una construcción cultural relacionada con el sexo y está compuesta de actitudes, creencias y valores. De otra parte, se tendrá en cuenta lo manifestado por Scott (1998), donde este expresa conceptos religioso, legales, políticos y científicos que no van más allá de binarismo.



Basado en lo anterior, como se habla de una construcción cultural cada espacio geográfico crearía una con base en sus necesidades. A continuación se presenta el concepto de diversidad que se da en las relaciones que se ejercen con los demás y sirve para la sana convivencia.

### **2.3 Diversidad**

Para Abagnano (1983), la diversidad es: “toda alteridad, diferencia o desemejanza. El término es más genérico que estos tres y puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico” (p. 351). En esta línea argumentativa, Devalle y Vega (1999), señalan que la diversidad “remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades” (p. 23).

La UNESCO (2003) afirman que la diversidad es una oportunidad que permite crear una sociedad igualitaria y tolerante, teniendo esta un sentido positivo. Entonces, sería esta un componente primordial de la convivencia.

Roguero (2000), UNESCO (2003) y Rosado (2006), señalan que al usar la diversidad existe la posibilidad de la inclusión de los grupos diversos (pobres, excluidos), donde se incluyan elementos sociales, culturales y económicos. Sin embargo, la diversidad no se relaciona con la desigualdad.

Sacristanz (1999), manifiesta que el concepto de diversidad, “alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado” (p. 32). Entonces, todas las personas tienen reconocimiento dentro de los grupos sociales.

En este orden de ideas, Sacristanz (1999), plantea que: “lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades” (p. 34). Esta premisa es

importante, pues es acá donde las instituciones educativas a través de diferentes proyectos promuevan el reconocimiento por el otro desde la concepción de diversidad.

Sacristanz (2000), afirma que:

La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Existe la heterogeneidad entre los centros, dentro de éstos y en las aulas porque existe en la vida social exterior. La educación es también causa de diferencias o de la acentuación de algunas de ellas. Los profesores y profesoras participamos en la casación de la diversificación y de la homogeneización, de la igualación y de la desigualdad (p. 87)

Asimismo, las instituciones educativas deben enseñar a los estudiantes la convivencia con todos y todas. Sin embargo, son pocas las instituciones que trabajan estas temáticas. Al respecto Sacristanz (1999), plantea que

La educación, desde el prisma ilustrado universalista, trata, precisamente, del que se compartan determinados rasgos, cualidades y frutos culturales. Es decir, de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta". (p. 87)

Entonces serán los entornos sociales los que demarca el concepto y aplicación del concepto de diversidad. Al respecto Luhmann (1994), sostiene que la sociedad de hoy es una sociedad funcionalmente diferenciada.

Para Ramos (2012), la diversidad:

Es una construcción social adquiere mayor relevancia, ya que bajo esta visión “nosotros” que nombramos a los “otros”, somos también “otros” para “ellos”. Bajo

esta perspectiva esto significa que son y somos “otros” a partir de determinadas categorías o criterios; así, son y somos ricos, pobres o de clase media a partir de un criterio socioeconómico; son y somos de derecha, de izquierda o de centro a partir de un criterio de clasificación política; son y somos católicos, protestantes o musulmanes a partir de un referente religioso; son y somos docentes o alumnos o en rezago educativo a partir de un criterio de organización y clasificación educativa; son y somos indígenas o no a partir de un criterio étnico (p. 2)

Entonces para Ramos (2012), cuando se refiere a la diversidad:

Se está haciendo referencia a la que se construye en función de un aspecto que se desea describir y que parte de criterios, leyes, conceptos y parámetros propios de un sistema social en cuestión; teniendo la posibilidad de incorporar algunos elementos provenientes de otros sistemas, pero que están orientados y tematizados por el primero (p. 3)

Para Barberá (2000), el criterio de diversidad:

Trata de compatibilizar el principio ilustrado de la ‘igualdad’ con el reconocimiento de la singularidad sobre la cual se instala la construcción de la subjetividad. El equilibrio entre justicia de la igualdad, por un lado, y valoración de la variabilidad individual e intergrupala, por otro, representan los dos pilares conceptuales en los que se apoya el desarrollo de la estrategia de diversidad. La idea de que cualquier ciudadano debe tener los mismos derechos ante la ley se reconoce durante el periodo de la Ilustración como un principio universal planteándose como un derecho frente a cualquier forma de discriminación entre los individuos (p. 3)

Para la investigación se tuvo en cuenta lo manifestado por Sacristanz (2000), al evidenciar que la diversidad entendida como un concepto diferente a lo homogéneo, siendo un recurso básico que debe ser abordado desde la educación y con ello se promueve el reconocimiento desde la alteridad y el otro. Asimismo, propone Sacristanz (2000), que la diversidad es normal como la misma vida y es imperativo vivir y trabajar con ella, puesto que existe en todos los espacios de interacción.

Entonces, la diversidad está relacionada con la premisa de heterogeneidad en las personas. En este sentido, se abordara la diversidad de género desde diversas culturas y la relevancia que ha tenido para la construcción social del género.

### **2.3.1 Diversidad de género**

El género hace referencia a las construcciones sociales que se tejen entre los hombres y las mujeres. Para Moreno (1991), el género “constituye, junto con la etnicidad y la clase social y profesional, uno de los tres elementos que conforman la identidad de un individuo” (p. 13).

En este sentido, expone Bolín (2003), que la importancia del género trasciende la de ser una simple característica de la persona para convertirse en uno de los ejes que vertebran su forma de definirse a sí mismo, un yo soy, y de ser definido por los demás, un tú eres. Es decir, una identidad personal o subjetiva y una identidad social o cultural.

Entonces, el género hace parte del proceso identitario de cada una de las personas. Así mismo, esta consolidación de la identidad brindara en mayor o medida la adaptación a los diferentes entornos.

Propone Pérez (2014) que en ciertas ocasiones causa desconcierto no saber si estamos ante el o ante ella y que se tendría problemas para dirigirse a esos individuos, ya que por la clasificación en sólo dos géneros que ha establecido el idioma. Para Pérez (2014), las dificultades para

nombrar o hablar de tres o más géneros en el idioma castellano es la dificultad de expresarlos gramaticalmente.

En este sentido, Méndez (1995), plantea que con el objeto de resolver dichas dificultades que produce desconocer el género una de las preocupaciones de todas las sociedades ha sido la de mostrar como sexuado el cuerpo de hombres y mujeres, y especialmente el de estas últimas. En este sentido, Pérez (2014), sugiere que:

A través de intervenciones sobre el cuerpo de diversa índole, buscamos establecer el género del individuo incluso en aquellos, como los recién nacidos, en los que resulta más difícil la diferenciación. Es precisamente en nuestras sociedades occidentales donde la preocupación por esta diferenciación llega hasta el individuo neonato, en un afán por predecir su sexo y comenzar a mostrarlo como individuo sexuado a través del color de la ropa, de su dormitorio, de sus juguetes y el resto de enseres que lo acompañarán los primeros meses hasta que la misma pueda ser realizada por otros medios” (p. 2).

Entonces, desde la gestación la sociedad empieza de cierta manera a encasillar a los fetos según su condición biológica en el género que se ha construido basado en esa diferenciación. Esta postura perpetúa el binarismo.

Asimismo, afirma Pérez (2014) que en la sociedad por la construcción del género se dan una serie de intervenciones sobre el cuerpo que:

Son continuas y se realizan atendiendo al uso de determinadas prendas de vestir o su colorido, calzado, uso de ciertos adornos para el cuerpo, como collares, brazaletes, pendientes. Tener un cuerpo sexuado conlleva la enseñanza de unos patrones distintos de comportamiento, de motricidad, de uso del espacio, de alimentación y, consiguientemente, de talla y peso. (p. 3)

Entonces, el género como es una construcción social, cada cultura puede asignar ciertas características a los sexos. Esta caracterización relacionada con el género puede contribuir a que se perpetúen procesos discriminatorios y de desigualdad.

Así pues, Pérez (2014), plantea que en ocasiones posiciones políticas conservadoras que recurren a, “la biología para justificar la existencia de sólo dos sexos y dos géneros, y de la relación sexual entre hombre y mujer como *la natural*, admitiéndose sólo la unión heterosexual como institución socialmente deseable” (p. 3). En esta línea argumentativa, Weeks (1992), sostiene que al apelar a la naturaleza da más robustez y verdad a estas ideas, donde se rechaza o discrimina las expresiones diferentes del binarismo.

Esta discriminación biológica empieza a ayudar el sexo del género. Pérez (2014) sostiene que:

No es hasta el siglo XVIII cuando los sexos, tal y como los conocemos hoy en día en la sociedad occidental, fueron inventados oponiendo dos sexos biológicos que hasta entonces habían resultado isomorfos y convirtiendo a los órganos de la reproducción en los marcadores de la jerarquía de los géneros (p. 15).

Así, se empiezan a vislumbrar los errores que se han dado por el binarismo, al no tener encuentra casos de intersexualidad. De otra parte, frente al género desconocer la existencia del transgenerismo como expresión diversa del mismo.

Para ilustrar estas condiciones diversas del género Pérez (2014), expone diferentes casos a nivel mundial. Entre ellos, se destaca utilizando el término *berdache* para designar a aquellas personas que escapan al binomio hombre/mujer. Los navajo valoraban socialmente el hermafroditismo y denominaban *nadle* a los individuos intersexuales, reconociendo tres sexos y tres géneros, con la particularidad de que el *nadle* puede ser “verdadero”; es decir, un individuo intersexual, o “falso” (Bolín, 2003). En relación a las orientaciones sexuales, Sin embargo, en

relación a las orientaciones sexuales de los *nadle*, como apunta Bolin (2003), no cuentan con polarizadas de heterosexual, homosexual y bisexual.

Asimismo, Poasa (1998), estudia los *fa' afafine* que aunque tienen cuerpo de hombre, se sienten y se comportan en todo momento como mujeres y desearían someterse a una intervención quirúrgica de cambio de sexo u hormonarse. Su comportamiento sexual, asimismo, parece orientarse hacia la heterosexualidad y son considerados un tercer género, de ahí el término distintivo que los identifica y reconoce.

Lo descrito anteriormente plantea de cierto modo aceptación y reconocimiento a expresiones diversas más allá de lo masculino y lo femenino. Sin embargo, existe discriminación hacia expresiones que vayan en contra de lo tradicional, el binarismo.

En este sentido, Bolín (2003), describe el caso de los *pokot* en Kenia y Uganda donde sólo reconocen la existencia de dos sexos y una posición intersexual denominada *sererr*. A estos últimos, no se les reconoce positivamente, practican el infanticidio o dejándolos vivir segregados en la sociedad al no ser considerados personas.

Asimismo, Bolin (2003), menciona los *sambia* que habitan Papúa Nueva Guinea. Estos identifican un tercer género denominado *kwolu-aatmwol*, que estaba estigmatizado y a los que se les criaba como hombres porque se observaba alguna *machización* de los genitales, a pesar de conocerse que eran intersexuales.

Otro de los casos de transexualidad y/o transgenerismo más conocidos y estudiados, entre otros autores por Nanda (2003), es el de las *hijras* en la India. Las hijras son un tercer género reconocido compuesto por individuos intersexuales o individuos nacidos varones que sufren un proceso ritual religioso de emasculación

De otra parte, el género puede ser cambiante según las condiciones sociales, económicas o políticas. Pérez (2014) menciona a los *bachaposh* de Afganistán que son:

Niñas que se ven obligadas a cambiar al género masculino, vistiéndose como tales y mostrando una apariencia pública de acuerdo a la masculina para poder ejercer ciertos derechos reservados únicamente a los hombres, como trabajar para poder ayudar al sostenimiento económico familiar. Es consecuencia de vivir en sociedades muy patriarcalistas y presenta la particularidad de que al llegar la niña a la adultez, se ve obligada a regresar de nuevo a su anterior género (p. 22)

Con todo ello, la construcción del género ha considerado una consonancia con él, sin embargo, los ejemplos descritos formulan que se pueden dar diferentes construcciones basados en esa condición biológica. Entonces, la diversidad de género propone que cada persona puede tener una identidad que vaya más allá del binarismo.

En este sentido, plantea Hausman (1998), que a muchos colectivos marginados socialmente, como los homosexuales, transexuales e intersexuales, especialmente estos dos últimos que se han visto obligados a adaptar su cuerpo a las exigencias binarias del sistema de sexo/género.

De acuerdo con ello Butler (2007), en su libro *El género en disputa*, explica su intención de abrir nuevas posibilidades al género, dando su lugar a las prácticas sexuales minoritarias para acabar con el binarismo sexo/género, desestabilizarlo y cuestionarlo como categoría válida de análisis. Asimismo, Butler (2007) pretende la desnaturalización del género, proponiendo un género ambiguo que ofrezca las condiciones para trascender las categorías simples de identidad que permitan luchar contra la violencia normativa sobre el sexo, eliminando la idea de la heterosexualidad como natural.

En este sentido, Preciado (2002), plantea que la identidad sexual no es una manifestación natural de los atributos de un cuerpo, sino que más bien son consecuencia de volver a escribir sobre ese cuerpo el género y, por tanto, el sexo es tan culturalmente construido como lo es el género, rompiéndose esa relación lineal de naturaleza/cultura.



Entonces, el género debe dejar de considerarse como una categoría binaria respecto al sexo, basado en la biología del ser humano, la diversidad y por la influencia de diversas culturas que reconocen la existencia de un tercer o más géneros. Sin embargo, en diversas culturas dichas manifestaciones tienden a ser rechazadas.

Para Tena (2013), algunas personas han nacido en una sociedad equivocada que tiende a patologizar al individuo por querer tener uniformidad. Entonces, el género al ser una categoría socialmente construida permite adaptarse o no a lo que se encuentra construido o llevar a proceso de deconstrucción que permitan el reconocimiento de la diversidad de género.

Para la investigación, se utiliza la definición dada por Pérez (2014), en donde sostiene que desde la gestación se empieza a asignar un género teniendo en cuenta la condición biológica. Como consecuencia de esto, se muestra al individuo como un ser sexuado a través de juguetes, enseres y costumbres.

A la par de ello, se tuvo en cuenta lo sugerido por Bolín (2003) que brinda al género gran importancia puesto que este se puede convertir en columna vertebral de la identidad personal, subjetiva, social o cultural. En este sentido, se abordara a continuación el sistema sexo/género descrito por Rubin (1986), para comprender como este influencia los roles y los estereotipos que se ciernen frente a los géneros.

## **2.4 Sistema Sexo/género**

El sistema sexo-género fue descrito por Gayle Rubin en su libro *El tráfico de mujeres*. Para Rubyn (1986), el sistema sexo/genero son: “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97).

Entonces, se hace una diferenciación entre los conceptos de sexo y género. El primero se relaciona con el componente biológico y el segundo con las construcciones que se han dado en la

sociedad a la asignación de los sexos. Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el sexo lo constituye

Las diferencias biológicas existentes entre varón y hembra. Esto incluye la diversidad evidente de sus órganos genitales externos e internos, las particularidades endocrinas que las sustentan, y las diferencias relativas a la función de la procreación. Son características naturales e inmodificables. Este término sólo alude a la descripción de la diferencia biológica y no determina necesariamente los comportamientos (p. 21)

De otra parte, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el género es el:

Conjunto de ideas, creencias, representaciones y atribuciones sociales construidas en cada cultura tomando como base la diferencia sexual. Estas características se han traducido en desigualdades y marginación para la mayoría de las mujeres y en la subordinación de sus intereses como persona a los de los otros” (p. 21)

En esta línea argumentativa, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), plantean que al término género:

Se le ha dado un uso equívoco y, se ha reducido a un concepto asociado con el estudio de aspectos relativos a las mujeres. Resaltar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de femineidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos” (p. 21)

Entonces, es importante el hecho que los estudios de género deben relacionar a los hombres y las mujeres desde los conceptos de feminidad y masculinidad; sin embargo, en muchos espacios se alude al género para referirse exclusivamente a todo lo relacionado con mujeres.

De otra parte, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el género:

Se caracterizaría por ser aprendido; sus características cambian con el tiempo y no se dan de forma homogénea en cada punto de la geografía de nuestro planeta, y varían entre culturas, en tanto que cada cultura es un sistema de normas, creencias y actitudes que tienen en común los miembros de una sociedad. Añadir, a lo aquí señalado, que las características atribuidas a lo femenino y a lo masculino son asimétricas entre sí (p. 22)

Entonces, las construcciones relacionadas hacia el género varían según la cultura y son excluyentes. Cabanillas, Paris y Padrón (2008), hacen referencia al género social como

Un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, elaboradas por la sociedad en función de las necesidades e impuestas a los individuos desde el nacimiento como modelo de identificación. Tienen, por tanto, un carácter vinculante. El contenido de este código de ser y comportarse no es idéntico en todas las culturas y épocas, pero muestra un factor común: la organización social en función del sexo, es decir, la división sexual del trabajo (p. 22)

En estas construcciones que se hacen frente al sistema sexo/género influye de forma importante los procesos de socialización. Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), la socialización:

Trata de aquel elemento que aglutina pautas de conducta, costumbres, conocimientos, creencias y valores. Por tanto, da pie a la atribución de roles y a la generación de estereotipos que hombres y mujeres deben desempeñar para ajustarse a unos patrones que la sociedad impone como masculinos y femeninos, y a los que las personas de ambos sexos responden para no ser marginados dentro de su grupo social (p. 22)

Entonces, existe un proceso de socialización diferencial de los hombres y las mujeres. Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), este proceso: “considera a hombres y mujeres como personas diferentes y, por tanto, nos ofrece diferentes oportunidades” (p. 22).

Entonces, el nacer hombre, según Cabanillas, Paris y Padrón (2008), implica que se es fuerte, invulnerable, con escasas necesidades afectivas y mayor iniciativa que lo sitúa, en mayor grado, a la exposición de retos y desafíos. Además, debe mostrar, una autoestima básica desvirtuada, desapego emocional, afectividad inhibida, seguridad personal exigida, autoexigencia incorporada, resistencia al estrés disminuida, incapacidad empática y bajo umbral a la frustración.

Asimismo, al hombre se le exige una demostración continua de su condición. Las formas de hacerlo, entre otras, serían: adherirse y comportarse como se espera de él, además de subestimar lo que se considera femenino y expresar de forma clara (o encubierta, por ejemplo, a través de chistes) rechazo a la homosexualidad.

De otra parte, para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el nacer mujer implica ser el sexo débil y secundario, ser vulnerable, tener emotividad expresa, grandes necesidades afectivas, atribuyéndonos menor fuerza física y capacidad que nos sitúa expuestas a peligros en mayor medida. Asimismo, nacer mujer es mostrar autoestima básica reforzada, emocionalidad integrada, afectividad asumida, seguridad personal cuestionada, margen de error admitido, dependencia aceptada, capacidad empática y resistencia al estrés.

De otra parte, de la mujer, no se espera mucho, en todo caso “ser-para-otros” (escuchar, cuidar, querer sin exigir ni poder optar a metas propias). Tienen derecho a equivocarse porque se espera que lo hagan.

Para la investigación, se tiene en cuenta lo descrito por Rubyn (1986), al definir el sistema sexo/género como: “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas

necesidades humanas transformadas” (p. 97). En donde el primero, el sexo, hace referencia a la condición biológica y el segundo, el género, a las construcciones sociales que se han dado respecto a este.

Asimismo, se tiene en cuenta lo manifestado por Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el género son, el “conjunto de ideas, creencias, representaciones y atribuciones sociales construidas en cada cultura tomando como base la diferencia sexual” (p. 21) y cuyas características han contribuido a la discriminación y la desigualdad hacia hombres y mujeres. Basado en el sistema sexo/género, que tiene en cuenta las condiciones biológicas y las construcciones sociales, se abordarán los estereotipos que se han gestado respecto a dicho sistema.

#### **2.4.1 Estereotipos de género**

El sistema sexo / genero se construye a partir de lo biológico y lo social. Respecto a esto, este contribuye a que se generen estereotipos de género. En este sentido, para Quesada y López (2010), los estereotipos de género son:

Ideas socialmente establecidas de cómo deben ser, actuar y comportarse mujeres y varones. Se reproducen y transmiten a través de la socialización desde el momento del nacimiento, no son innatos sino aprendidos y aunque es difícil debido a lo arraigados que están en la sociedad se pueden modificar (p. 6)

Entonces, los estereotipos son aprendidos a través de los procesos de socialización. En este orden de ideas, López y Madrid (1998), plantean que:

Los estereotipos sexistas no tienen su origen ni en los cromosomas ni en las hormonas, son conductas que se adquieren a través del medio y del aprendizaje cultural. El uso del lenguaje va a ser, aunque él no sea sexista, uno de los vehículos más importantes en la transmisión y configuración de dichos estereotipos (p. 7).

Es importante resaltar la influencia que ejerce la sociedad, la escuela y las relaciones con los pares que perpetúan dichos estereotipos. En este sentido, Quesada y López (2010), sostienen que:

Estos estereotipos de género se irán reforzando más tarde en la escuela, a través de las canciones, los materiales didácticos, los libros de texto y lecturas que todavía hoy transmiten y perpetúan los roles tradicionales que han de desempeñar varones y mujeres, aunque no cabe duda de que donde mejor aprendemos la diferenciación de estereotipos es en la propia familia (p. 6).

Es necesario tener que los procesos de socialización primaria, que son desarrollados por la familia, influyen directamente en el aprendizaje y consolidación de dichos estereotipos. Para Quesada y López (2010), estos estereotipos afectan directamente a mujeres y hombres, puesto que a estos últimos “se les presupone sustentadores de la familia, valientes y decididos y no pueden mostrar de forma natural sus sentimientos (p. 6).

Entonces, estos estereotipos que afectan a hombres y mujeres exige asumir ciertos roles. De no ser así, dichas conductas que están por fuera de la cotidianidad serán presas de los estereotipos.

Frente a dichas situaciones, con cambios culturales y sociales, se ha dado un giro frente a los estereotipos que imperan en la sociedad. Como señala Lomas (2005):

Es obvio que en el contexto actual los estereotipos tradicionales de mujer y hombre están sometidos a crítica, y por lo tanto, están afortunadamente cuestionados como referentes únicos de identificación y de construcción de las identidades femeninas y masculinas. Hoy ya no se puede afirmar sin rubor que ser femenina consista en inhibir la ambición y la inteligencia y en obsesionarse por conquistar y exhibir la belleza a la búsqueda y captura del hombre ideal. De igual manera, cada vez está menos claro que ser hombre consista en inhibir los

sentimientos, en obsesionarse por conquistar y exhibir el poder y en seducir a las mujeres a diestro y siniestro” (p. 275)

Basado en ello, se dan nuevas construcciones de la identidad personal y la identidad de género. Asimismo, esto reafirma la necesidad que las personas se construyen de acuerdo a las necesidades personales y tomando atributos que han sido asignados a uno u otro género.

En este orden ideas, los modelos de masculinidad y feminidad se considerarían complementarios y no como se ha abordado hasta ahora como excluyentes y que son herencia del patriarcado. Este tipo de abordajes, brindaría la posibilidad de una gama de modelos de feminidad y masculinidad

En esta perspectiva, para Quesada y López (2010), las mujeres asumen roles que según las construcciones sociales han sido del dominio de los hombres y con ello se dé un: “abandono del rol tradicional femenino, con lo que la esfera de los cuidados y del afecto se está quedando sin cubrir” (p. 7). Esta situación descrita la explica Quesada y López (2010), en que los hombres las actividades realizadas desde los roles femeninos no son asumidas por el hombre.

A pesar de que Quesada y López (2010), reconocen un cambio en la posición dominante de los hombres y de subordinación de las mujeres. De otra parte, la generación de nuevas masculinidades y feminidades.

Basado en esta postura, señalan Subirats y Tomé (2007), en las instituciones educativas las niñas tienen:

Formas agresivas en las relaciones, iniciativas en las relaciones sexuales, luchan por el protagonismo en el grupo de pares, demostraciones de insumisión o faltas de respeto en el ámbito escolar o familiar, como imitación de las conductas del grupo dominante y por ello consideradas como conductas de éxito, o que denotan estilo y poder en quien las adopta. (p. 61)

Entonces, esta posición de dominancia de lo masculino influye en el comportamiento de las niñas al ser conductas que son aceptadas socialmente. En este sentido, Subirats y Tomé (2007), sostienen que que:

Consecuencia de una sociedad que enfatiza los valores de la masculinidad tradicional sin reconocer los de la feminidad tradicional, y, por lo tanto, aboca a sus individuos a comportarse en una forma que indique competitividad, rudeza y voluntad de dominio más que en una forma que indique proximidad, empatía y comprensión (p. 61)

No obstante, deben existir modelos que permitan modificar los estereotipos. En esta perspectiva, Gabarró (2008), afirma que:

Debemos avanzar hacia una sociedad donde haya formas plurales de ser hombres y formas plurales de ser mujeres y que, además, estas formas nos inviten a ser más iguales desde la diferencia entre hombres y mujeres para alcanzar una sociedad compuesta por personas que es, en última instancia, el objetivo a alcanzar” (p. 90)

Y con ello, plantea Quesada y López (2010), que se debe dar: “Una redefinición o deconstrucción de los estereotipos de género traería consigo una sociedad más libre y democrática, donde mujeres y varones nos podríamos desarrollar libremente como personas y no en función de tener un sexo u otro” (p. 7). Todo ello, en búsqueda de una sociedad más igualitaria, que reconozca las diferencias, no como estereotipo, sino como proceso de crecimiento de una sociedad.

Para la presente investigación se tendrá en cuenta la definición de estereotipos de género dada por Quesada y López (2010), donde son ideas que se han establecido frente al ser, actuar y comportarse como hombres y mujeres. Además, teniendo en cuenta lo expuesto por López y



Madrid (1998) donde sostienen que dichos estereotipos son aprendidos y no tienen origen ni en los cromosomas ni en las hormonas.

Entonces, dichos estereotipos perpetúan la asignación de roles de género. Estos roles, al ser asignados en un proceso de construcción social, tienden a ser excluyentes.

De otra parte, estos estereotipos, se fundamentan en la creencia, que para los grupos sociales, es importante el papel que juega el hombre y las decisiones que se tomen giran en torno a este. Dicho proceso es conocido como el sexismo, que es abordado en el siguiente apartado.

#### ***2.4.1.1 Androcentrismo y sexismo.***

Un aspecto importante, que está relacionado con el sistema sexo/género es lo relacionado con androcentrismo. Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), este hace referencia a: “una forma de pensar, una visión del mundo que considera al hombre como centro de referencia del Universo y que, simultáneamente, oculta el papel de la mujer en un segundo plano” (p. 24).

Añade Cabanillas, Paris y Padrón (2008), que el androcentrismo es un: “tipo peculiar de sesgo perceptivo, error en el discurso, popular o científico, producido por la pertenencia acrítica de sus productores al colectivo masculino” (p. 24). Entonces, esta organización que se considera hegemónica en algunas culturas, se deriva en la constante existencia de una visión sexista de las estructuras, los componentes y las expectativas.

Basado en lo anterior, se genera el sexismo. Myers (1995) lo define como

Conjunto de formas y modos, empleados en la sociedad, para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación, a un grupo sexual, abarcando a todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas (cultura, lengua, forma de vida y derechos (p. 24)

Añade Myers (1995), que el sexismo es una: “actitud negativa, una evaluación que incluye tan solo aspectos negativos sobre la mujer y la condición femenina” (p. 24). Esto muestra que se muestra discriminación hacia las mujeres y que existe oposición hombre / mujer.

Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el sexismo hace referencia a:

Cualquier discriminación que se realice en el seno de una comunidad o sociedad en función del sexo, y una actitud hacia una persona o personas en virtud de su sexo biológico. Comprendería la respuesta evaluativa ante una persona en razón de su pertenencia a uno u otro sexo biológico; el sentimiento y determinadas creencias sexistas y una intención de comportamiento discriminatorio (p. 24)

Glick y Fiske (1996), entienden el sexismo como un constructo multidimensional que incluye dos conjuntos de actitudes sexistas, una hostil y la otra hostil y benévola. El sexismo hostil (patente) es una actitud negativa basada en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo que se articularía en torno a una serie de ideas.

Para Glick y Fiske (1996), el sexismo hostil presenta tres características importantes. En primera medida, el sexismo se relaciona con un paternalismo dominador, entendido como el que las mujeres son débiles, inferiores a los hombres, dando legitimidad a la figura dominante masculina. El segundo, está relacionado con la diferenciación de género competitiva que considera a las mujeres diferentes a los hombres y no poseen las características necesarias para triunfar en el ámbito público, siendo el ámbito privado el medio en el que deben permanecer.

Finalmente, la hostilidad heterosexual que considera que las mujeres tienen un poder sexual que las hace peligrosas y manipuladoras para los hombres. De otra parte, el sexismo benévolo, que es encubierto, viene marcado por unas actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto que las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, aunque

pueden tener un cierto tono afectivo menos negativo en la persona perceptora. Este cuenta con ciertas características.

En primera medida, un paternalismo protector en donde el hombre debe cuidar y proteger a la mujer. La diferenciación de género complementaria, como segunda, que considera que las mujeres tienen por naturaleza muchas características positivas que complementan a las que tienen los hombres (por ejemplo, intuición frente a la razón).

Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el sexismo benevolente presenta un riesgo:

Por las dificultades en su percepción, no deja de ser una perpetuación de los estereotipos de género, y una forma encubierta y peligrosa de justificar la existencia de agresión o castigo hacia la mujer si ésta transgrede las expectativas de género que la sociedad nos marca (p. 25)

Entonces, este androcentrismo y sexismo, hacen parte de los estereotipos que construirán los roles de género. Esos roles demarcaran las actividades, los espacios y lo que se espera de cada uno de los géneros.

#### **2.4.2 Roles de género**

Respecto a los roles de género Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013), plantean que “desde el nacimiento, hombres y mujeres presentan una diferenciación clara desde el punto de vista biológico; sin embargo, las variantes comportamentales, sentimentales y de pensamiento se atribuyen más a la influencia de la cultura” (p. 208). Es decir, que la cultura ejerce influencia en los distintos comportamientos y conductas que pueden manifestar las personas.

En este sentido, Lamas (2002) sostiene que se da un condicionamiento parental, educacional y socio cultural que interviene directamente en las diferencias en las relaciones. Asimismo, en relación a la división sexual del trabajo las diferentes culturas aportan diferentes formas de organización.

Según dicha división, Valdez-Medina, Díaz-Loving y Pérez (2005), sostienen que a la mujer le fue asignado el espacio del hogar por la gestación y la lactancia; de otra parte, por la proximidad, el hombre, se ocupó de funciones relacionadas con la cacería y la guerra. Las mujeres según Valdez-Medina, Díaz-Loving y Pérez (2005), basado en la división del trabajo han sido educadas para las labores domésticas y el cuidado y educación de los hijos; en contraposición, los hombres para ser los proveedores y protectores en el hogar.

En este orden de ideas, Reidl, Valencia, Vargas y Sierra (1998), desde una perspectiva tradicionalista que cargada de normas, creencias y valores, organizo unos roles genéricos que influyeron en las diferencias entre hombres y mujeres. Esta perspectiva genero procesos de discriminación hacia las mujeres.

Basado en ello, empieza a gestarse el sistema sexo / genero. Para Arellano (2003), el concepto de género se hace referencia a la construcción social del hecho de ser hombre o mujer, las expectativas y valores, la interrelación entre hombres y mujeres y las diferentes relaciones de poder y subordinación existentes entre ellos en una sociedad determinada.

A partir de la aparición de los conceptos de género se elaboró el concepto de estereotipo. Para Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013), los estereotipos: “son el conjunto de creencias existentes sobre las características que se consideran apropiadas. Estos serían la feminidad para ellas y la masculinidad para ellos” (p. 209).

Asimismo, Para Magally (2011), los estereotipos crean a su vez los roles de género, es decir, la forma en la que se comportan y realizan su vida cotidiana hombres y mujeres, según lo que se considera apropiado para cada uno. En este sentido, Alfonso y Aguado (2013), plantean que los roles “son aquellos papeles, personajes o rótulos que especifican las supuestas obligaciones y expectativas y se construyen siempre en función del entorno, en definitiva, son los comportamientos, actitudes y valores sociales establecidos para cada uno de los géneros” (p 23).

En este sentido, para Céspedes (2014), los roles permiten: “determinan acciones, vislumbran las expectativas y normas que una sociedad establece en la actuación y sentir de una persona en función de que sea mujer o hombre, atribuyendo funciones que finalmente son asumidas diferencialmente por mujeres y hombres” (p. 6). Por ello, afirma Céspedes (2014) que los roles femeninos se relacionan con “las tareas asociadas a la reproducción, crianza, cuidados, sustento emocional, protección e inscritos fundamentalmente al ámbito doméstico (ámbito privado)” (p. 6).

Igualmente, propone Céspedes (2014), que en contraposición a los roles femeninos, los masculinos están asociados a “las tareas que tienen que ver con lo productivo, mantenimiento y sustento económico, principalmente desarrollados en el ámbito público, lo que además legitima el poder hegemónico” (p. 6).

En otras palabras, para Céspedes (2014), los roles de género son: “aquellas actividades que socialmente se escogen para cada individuo dependiendo de su sexo, lo que viene a promover la diferencia de tareas de acuerdo a si se es hombre o mujer”. Asimismo, asegura Céspedes (2014) que estos roles coadyuvan a

Legitimar esas ideas, creencias atribuidas a hombres o mujeres, que generalmente invisibilizan la verdadera perspectiva del ser humano integral, que finalmente los llevan a crear esa luchas de poder en detrimento de una posible consolidación y comprensión para el logro de esa necesaria equidad” (p. 6)

En este sentido, los roles ayudan a perpetuar procesos discriminatorios que buscan inicializan en trabajo realizado por la mujer. Desde esta perspectiva, se promueven nuevas alternativas para la distribución equitativa de las tareas domésticas, de crianza y laborales.

Para Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013), las mujeres:

Tienen ahora no solo la posibilidad de trabajar, sino de obtener puestos gerenciales, estudiar y obtener posgrados; deciden si aceptan o no la maternidad y, de aceptarla, eligen el momento apropiado y si serán o no las únicas encargadas de la crianza de los hijos (p. 209)

En esta línea argumentativa, Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013), aseguran que los roles se enfocan en que:

Los hombres tendrán que atravesar por una revolución de creencias y actitudes. Esto requerirá no solamente un reacomodo radical del condicionamiento tradicional, sino también una transformación de los términos en los cuales han estado acostumbrados a encontrar una justificación de sus motivaciones y la realización de sus ambiciones, así como la profunda reapreciación de sus conceptos sobre las mujeres, en especial de sus expectativas acerca de los roles que, según suponen, ellas deben desempeñar en sus vidas (p. 65)

En este orden de ideas, los roles que se han construido socialmente han estado en detrimento de la mujer puesto que dichos roles se han enfocado al trabajo reproductivo; de otra parte, para los hombres los roles se han enfocado hacia el trabajo productivo. Sin embargo, más que la posición de los hombres frente a los roles, es de una sociedad que transforme dichos roles.

Para la investigación será tomada en cuenta la definición dada por Alfonso y Aguado (2013), donde al tener en cuenta la condición biológica se gestan papeles, personajes o rótulos para especificar obligaciones y expectativas para lo femenino y lo masculino cuya finalidad busca formalizar comportamientos, actitudes y valores sociales. Asimismo, lo expuesto por Céspedes (2014) los roles diferencian la actuación y el sentir de las personas según sea hombre o mujer, todo ello enfocado principalmente para la mujer en lo reproductivo y el hombre lo productivo.

Entonces, los roles se han construido socialmente y con ello se pueden perpetuar según la sociedad en la cual se evidencien. En este sentido, serán los procesos de socialización, primaria o secundaria, que perpetúan los roles y con ellos procesos de desigualdad de género que en muchas ocasiones afecta a las mujeres.

La asignación de los roles, tiene en cuenta dos espacios, el espacio y el público. Desde el espacio público se obtiene reconocimiento social y desde el espacio privado el trabajo es infravalorado. En el siguiente apartado se abordara dichos espacios en donde se ejecutan dichos roles.

#### ***2.4.2.1 Espacio público y espacio privado***

Con base en los estereotipos como parte de la asignación de roles, se da la existencia de dos espacios en los cuales se desenvuelven los hombres y las mujeres, el público y el privado. El primero se relaciona con aquel que hace el sostenimiento económico y el otro relacionado con el hogar y las labores domésticas.

Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el espacio público: “Permite y exige una competencia abierta entre sujetos que intervienen en tareas productivas, y conlleva un sistema de reconocimiento y valoración de las actuaciones realizadas: remuneración económica y prestigio social. Nos referimos a las relaciones sociales y públicas” (p. 26). Entonces, como sostienen Cabanillas, Paris y Padrón (2008), se da una

Prioridad en la orientación social donde la carrera profesional impera sobre la familiar. Son considerados del ámbito público los aspectos que tienen que ver con la producción y la política, es en este ámbito donde se definen las estructuras económico-sociales de las sociedades, y constituyen el espacio tradicionalmente masculino (p. 26)

De otra parte, el espacio privado, según Cabanillas, Paris y Padrón (2008), se considera como aquel que: “se encuentran vinculadas a la familia, lo doméstico y las personas. En el espacio privado, las relaciones interpersonales están limitadas a los vínculos de proximidad y afinidad afectiva. Comporta un círculo de relaciones familiares y restringidas” (p. 26). Añade, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), que el espacio privado “conlleva el sostenimiento del sistema reproductivo (crianza y cuidados) y, también, la reproducción del sistema androcéntrico, al ser el espacio de socialización primario imbuido en el sistema patriarcal” (p. 26).

Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), en el ámbito doméstico: “las mujeres tienen un papel protagonista que no es valorado por la sociedad, aunque no debemos olvidar que éste es el espacio que nos acoge, nos proporciona intimidad, seguridad y confianza, y donde desarrollamos nuestra inteligencia emocional” (p. 26). Entonces, el trabajo de la mujer, es infravalorado y menospreciado por la sociedad, aunque se reconoce la importancia en diversos aspectos.

Finalmente, a través de la incorporación de la mujer en el mercado laboral no le limita las actividades domésticas que deben hacer. En este sentido, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), afirman que: “la reciente y lenta incorporación de la mujer al mercado laboral no ha ido acompañada de un reparto equitativo de las labores a las que, tradicionalmente, se le ha relegado” (p. 27).

En consecuencia, las mujeres dedican mucho más tiempo a las labores del hogar, es decir, al trabajo reproductivo. Incluso, si la mujer tiene un empleo a nivel público debe continuar con sus labores en el trabajo reproductivo, lo cual conlleva a jornadas de sobrecarga.

#### **2.4.3 Desigualdad y discriminación de género hacia las mujeres**

Los procesos de desigualdad han tocado en mayor medida a las mujeres. Para Aznar (2008), la desigualdad y discriminación en relación a la mujer:



Como un problema común en todos los países y culturas, reflejo del tipo de desigualdad social tradicional establecida entre géneros; de ahí que los estudios realizados sobre la relación género y educación se haya centrado en poner de manifiesto la situación de discriminación femenina para establecer las políticas y acciones pertinentes para su erradicación” (p. 9).

Asimismo, Aznar (2008), plantea que la discriminación de género y la violencia hacia las mujeres:

Es un problema cultural, y por tanto es también un problema educativo; lo que lleva inevitablemente a analizar qué papel van a jugar las nuevas leyes en la formación de niños y niñas. Es verdad que la formación de las personas no se da únicamente en la escuela, pero también se da en la escuela, donde es necesario intervenir de manera eficaz y eficiente.” (p.

11)

Este tipo de situaciones descrita, demarca en primera medida que la desigualdad ha tocado a la mujer en distintos aspectos y que dichos hechos pueden manifestarse en las instituciones educativas. Para Aznar (2008), en el sistema educativo es necesario trabajar con el fin de:

Invertir el proceso socializador que desde siglos ha adjudicado a las mujeres –por el hecho de serlo-, un papel secundario en la sociedad, ya que el género se construye desde el lenguaje, las instituciones sociales –familia, escuela, trabajo, política...-, las normas y los símbolos culturales y las ideologías (p. 11)

La desigualdad esta demarcada por aquellos roles que se han construido socialmente tanto para los hombres como para las mujeres. Para Aznar (2008), existe una mirada dual entre lo masculino frente lo femenino y lo público versus lo privado.

El espacio público con mayor afluencia masculina, donde según Aznar (2008) se convertirá en el lugar de:

Realización de los grandes proyectos políticos y sociales, en el que la producción y la competitividad se asocian al dinero y al poder, lo cual confiere una gran relevancia social, que durante siglos, ha caracterizado a la posición del valor en la sociedad (p. 35)

El espacio privado, casi siempre el mundo femenino, donde según Aznar (2008), se ejecutan diversas labores sin obtener remuneración alguna. Esta situación perpetúa las situaciones que pueden llevar a la desigualdad.

Entonces, la construcción social de los roles coadyuva a que se den procesos de discriminación relacionados con lo masculino y lo femenino. En este sentido, Para Aznar (2008), la mujer no ha podido salir de esta situación debido a que es difícil, debido a que:

El colectivo femenino se ha visto abocado a luchas no solo en el ámbito de lo público, para el reconocimiento de sus derechos, ni siquiera en el económico, para su independencia, sino también en el íntimo territorio de lo privado y doméstico, allí donde, mediante roles aprendidos, se reproducen y consolidan los sutiles mecanismos de dominación división artificial del trabajo. (p. 36).

En esta línea argumentativa, Aznar (2008), asegura que: “el trabajo de las mujeres ha tendido a satisfacer las necesidades básicas de la existencia humana”. Asimismo, Mellor (2002), citado por Aznar (2008), describe que: “esto comprende desde la producción de alimentos hasta el trabajo doméstico, tareas que, mayoritariamente, se realizan en el marco del hogar y de las comunidades. (p. 36).

La desigualdad, entonces, se ha considera natural. Para Aznar (2008), la mujer y la naturaleza:

Han recibido un mismo trato, al ser consideradas sujetos de segundo rango, en el devenir de un mundo moderno donde el liberalismo económico pondría el énfasis

en las categorías de productividad y competitividad: categorías que se irían expandiendo hasta invadir las relaciones sociales en su conjunto. (p. 36)

Esta perspectiva hace que la mujer sea relegada a un segundo plano, al plano de lo privado y con ello a lo doméstico. Para Frau (2001) citado por Aznar (2008), describe que a las mujeres:

Se las contempla como una mirada colonizadora, como un colectivo improductivo y dependiente, pese a la carga de trabajo que soportan. Y, cuando ellas consiguen incorporarse al ámbito de lo público y tener trabajo remunerados, entonces se les hace soportar la doble tarea, lo cual significa una amenaza para su autonomía personal (p. 305)

La mujer, es considerada como un grupo con poco valor. El valor está en su trabajo reproductivo que es en el ámbito privado.

Sin embargo, para Gonzales (2001) citado Aznar (2008), manifiesta que:

La raíz de la pobreza está en la desigualdad de cualquier tipo (desigualdad en el acceso a la educación; en los recursos; en el ámbito en que se vive; en las condiciones ambientales) y en que todas las sociedades, también las más pobres acusan esta división que algunos autores han denominado imperfecta línea de género (p. 307)

Basado en la anterior afirmación, la desigualdad está inmersa en diversos espacios según las necesidades que puedan tener las personas. Para Aznar (2008), existen diversos: “contextos geográficos y sociales en los que los hombres y mujeres son reconocidos como seres humanos con roles, responsabilidad y oportunidades distintas” (p. 34).

Asimismo, Para Aznar (2008), las mujeres se vinculan a la,

Esfera doméstica y a los hombres al mundo laboral de modo que no es la división del trabajo lo que explica la subordinación de las mujeres, sino que es la

desigualdad entre hombres y mujeres la que se incorpora como factor estructurante en las relaciones de producción y en la división del trabajo (p. 43)

En este orden de ideas, para Sánchez (2004) parafraseando a Lagarde (1990) respecto a la desigualdad

Se aceptó que el sexo es una referencia biológica sobre la que se construye la desigualdad social entre hombres y mujeres. Fue entonces cuando resulto necesario recurrir al termino género, para designar todo aquello que es construido culturalmente por las sociedades para estructurar las relaciones entre hombre y mujeres (p. 27)

De otra parte, menciona Sánchez (2004), la desigualdad tiene que ver directamente con el sexismo, al considerar este que:

La posesión y el ejercicio, diferenciados y desiguales, de los poderes de dominio y opresión que ha sido atributos de la masculinidad y que constituyen la base de las subordinaciones y discriminaciones de un género al otro. Dicho de otra manera, el sexismo es la postura de máxima intolerancia hacia aquello que difiere del modelo masculino (p. 27)

En este sentido, los hombres tendrían poder sobre las mujeres. Respecto a lo anteriormente expuesto, Sánchez (2004), afirma, que existiría: “una categoría social llamadas “hombres” tiene poder sobre una categoría social llamada “mujeres” es aceptar, tacita o abiertamente, que el dominio de los hombres es natural y que obedece a causas naturales” (p. 30).

De otra parte, Sánchez (2004), plantea que las mujeres: “viven aún en condiciones de dependencia, subordinación, exclusión y discriminación (es decir, de opresión genérica) que se deben a prácticas sociales y concepciones culturales, establecidas en tiempos ancestrales, y tan arraigadas que su transformación parece casi imposible” (p. 30). Asimismo, para Sánchez

parafraseando a Lagarde (1990), la mujer se especializo en lo referente a la reproducción y también a las labores domésticas y de servicio.

En este sentido, Sánchez (2004) propone también que

La explotación sexual, la violencia física y el chantaje moral ayudan a mantener el control de los hombres sobre las mujeres, pero no son la causa de la desigualdad institucionalizada, la causa también es el impedimento a tener acceso a la propiedad y a trabajos bien remunerados, lo que las hace dependientes económicamente y, por tanto vulnerables sexual y emocionalmente: esto es una consecuencia, no la razón de la desigualdad (p. 32)

La desigualdad partió desde la asignación de roles frente a la construcción social de los géneros. Para Sánchez (2004), se dio una supremacía en el momento de la asignación de las labores a las mujeres y hombres.

De otra parte, la división sexual del trabajo, según Sánchez (2004):

Las características anatomofisiológicas implican la obligación natural de realizar unas tareas u otras. Esta es una construcción sociocultural impuesta a los géneros a partir de la división genérica de la sociedad, basada en la diferencia biológica, y lleva en sí misma la opresión genérica, es decir, la desigualdad, la inequidad y la injusticia social (p. 23)

Entonces, la desigualdad está enmarcada en los roles y los estereotipos que se han ido gestando frente a las condiciones biológicas y la construcción social en el género. La mujer, desde la condición biológica, es subordinada a los hombres.

Para la investigación se tiene en cuenta la definición dada por Lagarde (1990) en donde el sexo se considera una referencia biológica sobre la que se empieza a construir la desigualdad social entre hombres y mujeres. Asimismo, lo expuesto por Sánchez (2004) en donde la

desigualdad está relacionada con la dominación de lo masculino sobre lo femenino y con ello se da el sexismo en donde se desprecia lo femenino.

El sistema sexo/género influye en los estereotipos, los roles y los procesos de desigualdad. Entonces, puede ser la escuela, como espacio de socialización secundaria, quien pueda deconstruir lo que hoy existe. Para argumentar estos procesos de desigualdad y discriminación en las instituciones educativas, se presenta a continuación lo expuesto por Cuellar y Rivera (2016).

#### **2.4.4. Desigualdades y discriminaciones hacia la diversidad de género y la orientación sexual diversa**

Desde hace unos años se desarrolló el termino bullying en el ámbito educativo para denotar aquellas conductas que trasgreden al otro. Para Cuellar y Rivera (2016), a través de este, se le dio “un nombre específico a prácticas recurrentes entre estudiantes, por medio de las cuales se establecen relaciones de poder que pueden conducir a hechos de rechazo, discriminación y violencia” (p. 15).

En este sentido, se gestó el termino bullying homofóbico y transfóbico o contra personas LGBT. Para Cuellar y Rivera (2016), este se “caracteriza por el acoso, hostigamiento y violencia sistemáticos contra estudiantes que se identifican o son percibidos como lesbianas, gays, bisexuales, trans u otras identidades de género” (p. 15).

Entonces, en las instituciones educativas se replican algunos comportamientos que son aprendidos en los procesos de socialización primaria. Para Cuellar y Rivera (2016) aquellos:

Estudiantes que se identifican como LGBT, ellos no sólo se enfrentan al posible hostigamiento en sus colegios, sino también a la necesidad de guardar silencio en sus hogares y círculos sociales, debido a los prejuicios y temores que aún existen con respecto a las orientaciones sexuales e identidades de género diversas” (p. 15)

Es así, que para Cuellar y Rivera (2016), a la luz de dichas situaciones en las instituciones educativas se da este tipo de comportamientos al no considerarse iguales a personas que expresan el identidades de género no binarias y una la orientación sexual diversa. Entonces, son las instituciones educativas, las llamadas a dar un viraje que posibilite un cambio de actitud frente a dichas situaciones en la sociedad.

De otra parte, Cuellar y Rivera (2016), reconocen que no debe justificarse dichas conductas de rechazo, discriminación y desigualdad al considerarse a los niños y niñas en una etapa en el desarrollo. En este sentido plantean Cuellar y Rivera (2016), que en vez de:

Hablar sobre diversidad sexual y de género significa promover prácticas no convencionales con respecto al género y la sexualidad, que se salen de los estándares morales y culturales con los que comulgan las instituciones. Por lo tanto, las discusiones suelen quedar reducidas en muchas ocasiones a si es necesario tratar temas de diversidad sexual e identidad de género, en vez de darle prioridad a que los jóvenes sean educados en ambientes libres de estereotipos y temores sobre su identidad y sexualidad (p. 15)

Con base en la anterior afirmación, las instituciones educativas, deben promover espacios de dialogo, que permitan el desenvolvimiento de los alumnos en un ambiente de respeto. Para Cuellar y Rivera (2016), se han dado diversos casos que han sido materia de:

Pronunciamiento por parte de la Corte Constitucional, se presentaron varios casos de niños, niñas y adolescentes o incluso adultos LGBT que eran objeto de sanciones, expulsiones y tratos discriminatorios por su orientación sexual e identidad de género en universidades y colegios. En el caso de estos últimos, estas prácticas y apreciaciones, muchas veces se encontraban contempladas dentro de los llamados Manuales de Convivencia, que son un instrumento en el cual las

comunidades educativas registran sus acuerdos como comunidad y establecen reglas, obligaciones, derechos y responsabilidades de los y las integrantes de la comunidad. Las limitaciones de los derechos y su evidente desconocimiento podía presentarse a través de normas explícitas (ej.: se prohíbe la homosexualidad) o normas implícitas (ej.: se prohíben los actos contra las buenas costumbres). Sin embargo, estas normas en los manuales de convivencia no sólo excluyeron y discriminaron a personas LGBT (p. 16)

Entonces, los manuales de convivencia promovieron prácticas desiguales y discriminatorias hacia grupos minoritarios. Para Cuellar y Rivera (2016), en muchos casos se alegó la autonomía para fijar prohibiciones, hacia las orientaciones sexuales y expresiones de género diversas. Es así, que según estos autores, la corte Constitucional, a través de varias sentencias, garantizaron los derechos de estudiantes y docentes docentes LGBTI, con la finalidad de evitar la discriminación y la desigualdad.

De otra parte, además de las consideraciones jurídicas, que se tuvieron en cuenta para evitar la discriminación y la desigualdad en las identidades de género y la orientación sexual, se tuvo en cuenta que los colegios son lugares inseguros para expresiones más allá de la normalidad. Para Cuellar y Rivera (2016), los colegios presentan conductas discriminatorias donde se incluyen:

Orientación sexual, género, expresión de género (es decir, cuán tradicionalmente “masculino” o “femenino” es su aspecto o comportamiento), tamaño o peso corporal, rendimiento académico, religión o creencias, ingresos o situación económica de su familia, edad, lugar de nacimiento, discapacidad y lengua materna (p. 23)



Entonces, sostienen Cuellar y Rivera (2016), que: “un clima escolar hostil puede incidir en la capacidad de un/a estudiante LGBT de participar e involucrarse plenamente en la comunidad escolar” (p. 23). Por tanto, a través de comentarios homofóbico se discrimina.

Frente a esto, Cuellar y Rivera (2016), manifiestan que: “escuchar comentarios peyorativos en el colegio puede tener efectos negativos en los estudiantes” (p. 23). Asimismo, que es necesario visibilizar que, en diversas ocasiones dichos comentarios provienen de los mismos docentes.

En este sentido, frente a la expresión de género, para para Cuellar y Rivera (2016), a través de roles, la “sociedad con frecuencia impone normas sobre lo que se considera la expresión apropiada del género. Quienes se expresan de un modo considerado atípico pueden sufrir críticas, acoso y a veces violencia” (p. 28). Además, los autores dicen que, en los colegios “los comentarios negativos sobre la expresión de género son generalizados” (p. 28).

De otra parte, frente a las personas transgénero, sostienen Cuellar y Rivera (2016), que: “al igual que con respecto a los comentarios negativos sobre la expresión de género, existen comentarios negativos sobre las personas trans porque cuestionan las ideas tradicionales sobre el género” (p. 29). Este tipo de situaciones afectan directamente la permanencia de los estudiantes en los establecimientos educativos, puesto que no se consideran dentro de la normalidad sus expresiones y en muchas ocasiones dichas conductas son del repertorio tanto de estudiantes como de docentes.

En el siguiente capítulo, se tratará lo concerniente a la comunidad educativa de la Institución Educativa “San Pedro Claver”, a la luz de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación y se abordara lo relacionado con el manual de convivencia desde la Ley 1620 de 2013.

## **Capítulo Tercero: Comunidad Educativa**

En este capítulo define que es una institución educativa a la luz de la ley 115 de 1994.

Posteriormente se plasma la historia de la Institución educativa San Pedro Claver, un perfil socio demográfico y lo relacionado con el Manual de Convivencia.

### **3.1 Definición**

La ley 115 de 1994 define una comunidad educativa como “aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares” (p. 12). Todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

### **4.2 Institución Educativa San Pedro Claver**

La Institución Educativa San Pedro Claver obtuvo su reconocimiento jurídico a partir del 19 de Octubre de 1952; en ese momento fue la primera escuela de varones de Villamaría. La institución tuvo como primer nombre: Escuela Urbana de Varones de Villamaría, en 1959, se cambió por el de Escuela San Pedro Claver, en honor al misionero que brindaba paliativos a los esclavos en la época de la conquista española. El 19 de Septiembre del 2001 a través de la resolución 2393 recibió el nombre de Centro Educativo San Pedro Claver.

El 21 de Marzo del 2002 por el de Colegio San Pedro Claver mediante acto administrativo 00622; en el 2004 se deroga dicho acto administrativo para cambiar nuevamente por Centro Educativo San Pedro Claver a través del decreto 00180 del 25 de Febrero; en el 2006 nuevamente cambia por el de Institución Educativa San Pedro Claver según resolución 1939 del 21 de Junio.

Su primer Director fue: Jesús María Arias Botero quién ejerció sus funciones desde 1927 hasta 1930. Esta Institución inició labores con 159 alumnos y 5 grupos de Básica Primaria en jornada

ordinaria de 8:00 a.m. a 11:00 a.m y de 1:00 p.m. a 4:00 p.m. Actualmente tiene una capacidad de 1500 estudiantes y atiende en dos jornadas (mañana y tarde).

La planta física de la Institución se inició con la construcción de una sola planta en bahareque; en 1926 se adiciono la segunda planta en el mismo material. Con la catástrofe del Ruiz en 1985 se benefició la Institución por parte de RESURGIR y FES de un nuevo bloque con dos aulas, una dirección, un aula remedial y una unidad sanitaria.

La Institución Educativa San Pedro Claver ha tomado parte en la historia de Villamaría; ya que de ella han egresado grandes personajes de la vida Municipal, Departamental y Nacional tales como: Gerardo Arias Mejía (Gobernador en 1948), Gerardo Arias Ramírez (gran educador quién le dio a un colegio su nombre en el municipio), Capitán Jaime Duque Grisales (A quién se le debe la construcción del Palacio Municipal, parte de la planta física del colegio que actualmente lleva su nombre y del Cuerpo de Bomberos del Municipio).

La Institución Educativa inició con el ciclo de Educación Básica en 1998, aumentando progresivamente hasta obtener el ciclo completo. El acto administrativo para la aprobación fue emitido el 19 de Septiembre del 2001, mediante resolución 2393.

En el año 2010 se hacen efectivos los convenios con las diferentes entidades de educación superior, Universidad de Caldas y Universidad Nacional, y de carácter técnico y tecnológico como el SENA. Con esta última se inició el proceso de integración en Comercio (Auxiliar en Contact Center). Junto a este convenio se incorpora People Contact quien apoya con capacitación y el Plan Canguro en la etapa productiva de los estudiantes, generándoles importancia en la parte laboral y vinculándolos de manera provisional hasta cumplir su mayoría de edad.

En la actualidad existe un convenio de articula con el SENA donde se han logrado buenos desempeños. De otra parte, varios de los estudiantes de la institución se encuentran vinculados como empleados con instituciones públicas y privadas, entre las que se destacan la Alcaldía del

Municipio de Villamaría, Aquamana E.S.P. y establecimientos comerciales del municipio y Manizales.

### **3.2.1 Caracterización socio demográfica**

A la institución educativa “San Pedro Claver”, asisten estudiantes estratos 1, 2 y 3 y en su mayoría provienen de la zona urbana, cuyas edades oscilan entre los 5 años a los 18 años. En la actualidad cuenta con 52 docentes, 3 administrativos para atender una población escolar de 1294 estudiantes, de los cuales 567 hacen parte de la sección primaria y 727 de bachillerato. Los estudiantes son: el 73% hombres y el 27% mujeres.

El 35% de los estudiantes cuenta con familias de tipo nuclear y el 60% de los estudiantes cuenta con familias mono parentales, que en su mayoría son de jefatura femenina. El 5% restante cuentan con familias extensas o reconstituidas donde muestra diversidad en los núcleos familiares, así mismo, la familia ha cambiado la configuración de padre y madre.

La institución cuenta con diferentes programas que buscan una formación integral en los estudiantes. En este caso para la presente investigación, se hace necesario visibilizar que existe el proyecto transversal denominado Educación sexual y construcción de ciudadanía que busca un trabajo con enfoque preventivo y de cuidado en relación a la sexualidad.

El proyecto de Educación sexual y construcción de ciudadanía según el ministerio de Educación Nacional (2007) es un:

Proceso deliberado e intencionado, desarrollado participativamente por cada institución educativa para hacer cotidiano el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, la igualdad entre los hombres y las mujeres, y una vivencia de la sexualidad que enriquezca el proyecto de vida de cada una de las personas de la comunidad educativa (p. 2).

En la institución convergen estudiantes de diferentes sectores del Municipio que son catalogados como de alto riesgo por las dificultades en el acceso a los recursos y de seguridad. Entre los factores de riesgo a los cuales se encuentran expuestos está el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia intrafamiliar y el pandillismo.

### **3.3 Manual de Convivencia**

Con el fin de mantener una sana convivencia en las instituciones educativas se ha diseñado el manual de convivencia. La Secretaria de Educación de Bogotá (s.a.), lo define como: “una herramienta normativa que contribuye a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa” (p. 1).

Frente a ello, en las instituciones educativas existe afluencia de personas diversas en diversos aspectos. En este sentido, la UNESCO (2003) sostiene que es una oportunidad para llegar a una sociedad igualitaria la presencia de personas diversas.

Esto contribuye de forma positiva a la convivencia en los espacios de relación. El Manual se convierte en la carta de navegación que tiene la instrucción con el fin de que se promuevan espacios de respeto y convivencia.

En este sentido, La Secretaria de Educación de Bogotá (s.a.), afirma que:

La convivencia es un elemento central de la formación humana integral, por ello es conveniente comprender su naturaleza y su dinámica propia dentro de la institución escolar. La convivencia es un efecto de las relaciones entre los integrantes de un grupo humano. En la institución educativa esta dinámica se genera por la influencia cultural del medio social y por las relaciones propias entre los miembros de la institución educativa, relaciones que adquieren sus propias especificidades por darse dentro de una sociedad particular: la comunidad escolar (p. 1)

Para la I.E. “San Pedro Claver” la convivencia es un aspecto importante en la formación de los estudiantes. Basado en ello, se ha resignificando en diferentes espacios sobre temáticas que se han dado en el marco de las modificaciones que ha emanado el Ministerio de Educación Nacional.

Al respecto, de acuerdo con Cuellar y Rivera (2016), se hace necesario que a través del Manual de Convivencia, se genere un clima escolar que garantice el ejercicio de derechos de los estudiantes. Para ello, los autores proponen que: es importante no incluir dentro del manual conductas que se consideran inapropiadas para los estudiantes. Por tanto, siguiendo a Cuellar y Rivera (2016): es imperativo el no uso de comentarios negativos hacia las diversidades sexuales y de género, puesto que en su mayoría son peyorativos y generan discriminación y desigualdades hacia las personas con diversidades de género y con orientaciones sexuales diversas.

## **4. Metodología**

### **4.1 Enfoque**

El enfoque de la presente investigación es cualitativo. Según Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de información que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32)

De otra parte, Rodríguez, Gil y García (1996), se involucran en la investigación cualitativa: “la utilización y recogida de una gran variedad de materiales - entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 33).

### **4.2 Diseño**

El diseño de la presente investigación es de corte etnográfico, dirigido a la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver”, con el propósito de interpretar las representaciones sociales sobre diversidad de género. Está enfocada en tres grupos específicos, padres de familia, docentes y estudiantes, al tener en cuenta manifestaciones de toda índole desde lo cultural, hasta lo emocional, nacidas de las individualidades como también de la interacción de sus miembros en un contexto determinado.

Asimismo, como manifiesta Bisquerra (1989), la etnografía: “se interesa por lo que hace la gente, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo”. (p. 295).

### **4.3 Unidad de trabajo**

Para la investigación la unidad de trabajo fueron niños entre 10 y 11 años, Padres de familia y docentes de la IE “San Pedro Claver”.

### **4.4 Unidad de Análisis**

Para la presente investigación la unidad de análisis fueron las representaciones sociales sobre la diversidad de género en la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver”.

### **4.5 Tipo de análisis**

En análisis realizado fue categorial. Para Galeano (2003), la investigación cualitativa, “estructura su trabajo analítico en torno a categorías, sin preocupación expresa por la medida, es decir, privilegia las categorías analíticas o nominales” (p. 38). En este orden de ideas, sostiene Galeano (2003), que las categorías:

Se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos. Como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compáralos y relacionarlos. “Dar sentido a los daos” implica estructurar, exponer, extraer y confirmar conclusiones comprensivas, argumentadas y sustentables en la información recolectada y generada (p. 38)

Para Galeano (2003), el proceso de categorización cumple “un papel fundamental en la investigación en cuanto permite visualizar la emergencia de estructuras, lógicas, significados, patrones y casos atípicos “implícitos” en el material recopilado en los documentados, entrevistas, grabaciones, notas de campo, menos analíticos” (p. 38). Entonces, categorizar para Galeano (2003), es poner juntas las cosas que van juntas.

Asimismo, para Galeano (2003) la categorización busca:



Agrupar los datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptualizar y codificar, con un término o expresión que sea claro o inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar, teorizar” (p. 38).

Para Galeano (2003), las categorías: “pueden entenderse como códigos conceptuales que muestran la relación entre los datos y la teoría que se construye o valida a partir de ellos. Son elementos conceptuales de la propia teoría” (p. 39)

Este proceso de análisis categorial según Galeano (2003), exige que se haga:

La revisión permanente de la información recolectada permite “captar dimensiones nuevas, sopesar el significado de situaciones o eventos, identificar detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad, establecer relaciones entre acontecimientos, ubicar vacíos de información, identificar contrastes, diferencias, similitudes”. En este proceso es necesario. Según Marinex (1994) “una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que, quizá, sean solo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas ya familiares. Hay que “alejarse” todo lo que no “emerja” de la descripción protocolar; de otra manera, no veremos más de lo que ya sabemos y no haremos más que confirmarnos en nuestras viejas ideas y aun en nuestros propios prejuicios (p. 39)

## **4.6 Técnicas:**

### **4.6.1 Grupo Focal:**

El grupo focal según Rigler (1987), manifiesta que entre las utilidades de los grupos focales esta descubrir la percepción de las personas respecto a lo que genera o impide un comportamiento, así como su reacción ante diferentes ideas, conductas, productos o servicios. En este sentido, sostiene Rigler (1987) que ese permite conocer de primera mano cuales son las creencias que se tienen frente a diferentes situaciones que se dan a diario.

En relación a la selección de los participantes Myers (1998) y Kitzinger (1995), manifiestan que se debe tener en cuenta la edad, el sexo, las condiciones socioeconómicas, el nivel educativo, el estrato social, las actitudes y el lugar de residencia (urbana o rural). Asimismo, Kitzinger (1995), recomienda conformar grupos homogéneos para que se produzca más fácilmente el intercambio de ideas. La ventaja es que los amigos y colegas pueden relacionar comentarios con sus experiencias diarias y así compartirlas.

Por otra parte, Rigler (1987), recomienda que los participantes se deben seleccionar teniendo en cuenta dos aspectos: los psico-geográficos y los competitivos. Los primeros donde se tiene en cuenta las actitudes y el otro relacionado con características excluyentes.

Para la investigación los grupos focales estuvieron conformados entre 4 y 8 integrantes. En relación a los estudiantes la edad estará entre 10 y 11 de años y del grado quinto.

Los docentes y padres de familia participan de forma voluntaria. En relación a los padres de familia son los progenitores de los estudiantes que hacen parte de la investigación.

## **4.7 Instrumentos**

Entre los instrumentos que se utilizaron esta la carta asociativa, el relato de vida, el cineforo y la carta asociativa.

**La carta asociativa:** El método de carta asociativa permite a los investigadores obtener series cadenas de cinco o seis elementos desde un término inductor. Para Abric (1994) el método de carta asociativa presenta diversas ventajas.

Entre ellas se destaca que necesita poco tiempo y esfuerzo, permite recoger asociaciones de forma sencilla e identificar lazos significativos entre los elementos del entramado. De otra parte, por parte del investigador es necesario estimulación a los participantes.

El análisis de una carta asociativa se puede realizar sobre la primera serie de asociaciones, sobre el conjunto, primera y segunda series, finalmente sobre el conjunto completo de las asociaciones producidas. Finalmente, puede darse un análisis de frecuencia y rango de las asociaciones y los términos generados.

**Relato de vida:** El relato de vida es descrito por Meneses y Cano (2008), como una herramienta más cercana a una entrevista en profundidad y busca recoger un número de relatos que tengan representatividad. Finalmente, para la triangulación y verificación de la información no se basa en documentos o fuentes ajenas al narrador, sino que aquí se obtiene a partir del análisis donde se puede categorizar la información y establecer semejanzas.

**Cine foro:** Según el Ministerio de Cultura (2006), el cineforo es una: “herramienta metodológica que facilita y enriquece el diálogo entre el espectador y la obra audiovisual” (s.p). Este permite una interacción en donde convergen aspectos personales de los espectadores.

De otra parte, el Ministerio de Cultura (2006) frente a la orientación del foro

Puede responder a una diversidad de temáticas, que deberán ser propuestas por quien lo conduzca o a partir de las expectativas propias del público. Es muy importante que quien conduzca el cine foro esté receptivo frente a lo que los espectadores generen, ya que un tema planteado inicialmente puede propiciar otros

y esto debe ser capitalizado, recogido y puesto en el ejercicio, para lograr un espacio efectivo de encuentro y reflexión” (s.p.)

#### 4.8 Procedimiento

El procedimiento utilizado en la investigación fue el siguiente:

**Fase 1: Primer acercamiento con los grupos focales.** Este espacio sirvió para motivar a las diferentes personas para que participaran en los grupos focales. Esta actividad incluyó la firma del consentimiento informado

**Fase 2: Aplicación de la técnica e instrumentos.** En esta etapa se realiza la aplicación de los diversos instrumentos diseñados para la recolección de la información. En la tabla 1 se presenta la forma como se distribuyeron los instrumentos y el procedimiento de aplicación.

**Tabla 1**  
**Organización de la aplicación de la técnica e instrumentos**

<b>Técnica</b>	<b>No. encuentro</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Procedimiento</b>
<b>GRUPO FOCAL</b>	<b>1</b>		Primer acercamiento para socializar los objetivos de la investigación y la posible participación en la misma.
	<b>2</b>		Firma del consentimiento informado, explicaciones de las consideraciones éticas y el manejo confidencial de la información.
	<b>3</b>	<b>Carta Asociativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se explicara a los estudiantes la metodología de la carta asociativa.</li> <li>2. Finalmente, se organizaran teniendo en cuenta la metodología de carta asociativa de Abric.</li> <li>3. Los términos inductores serán Mujer, hombre, femenino, masculino, feminidad y masculinidad, género, diversidad y diversidad de género. (Divididos en dos grupos).</li> </ol>
	<b>4</b>		Proceso de retroalimentación con los participantes.
	<b>5</b>	<b>Relato de Vida</b>	1. Se explicara la metodología de la

		<p>actividad.</p> <p>2. Basado en ello, los estudiantes deberán realizar un escrito que esté relacionado con un “cuento de hadas” donde ellos son los protagonistas.</p>
	<b>6</b>	Proceso de retroalimentación con los participantes posterior a la aplicación y análisis de los instrumentos.
	<b>1</b>	Primer acercamiento para socializar los objetivos de la investigación y la posible participación en la misma.
	<b>2</b>	Firma del consentimiento informado, explicaciones de las consideraciones éticas y el manejo confidencial de la información.
	<b>3</b>	<p><b>Carta Asociativa</b></p> <p>1. Se explicara a los padres de familia la metodología de la carta asociativa.</p> <p>2. Finalmente, se organizaran teniendo en cuenta la metodología de carta asociativa de Abric.</p> <p>3. Los términos inductores serán Mujer, hombre, femenino, masculino, feminidad y masculinidad, género, diversidad y diversidad de género. (Divididos en dos grupos)</p>
<b>GRUPO FOCAL</b>	<b>4</b>	Proceso de retroalimentación con los participantes.
	<b>5</b>	<p><b>Cineforo: Géneros y diversidad</b></p> <p>1. Se organiza el grupo de padres de familia con el fin de observar el documental “Tabú Latinoamérica: Cambio de Género”.</p> <p>2. Posterior a ello, se debatirá partiendo de las preguntas orientadoras: ¿Qué es ser mujer?, ¿Qué es ser hombre?, ¿Que identifica lo femenino? y ¿Qué identifica lo masculino?</p>
	<b>6</b>	Proceso de retroalimentación con los participantes posterior a la aplicación y análisis de los instrumentos.
<b>GRUPO FOCAL</b>	<b>1</b>	Primer acercamiento para socializar los objetivos de la investigación y la posible participación en la misma.

2		Firma del consentimiento informado, explicaciones de las consideraciones éticas y el manejo confidencial de la información.
3	<b>Carta Asociativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se explicara a los docentes la metodología de la carta asociativa.</li> <li>2. Finalmente, se organizaran teniendo en cuenta la metodología de carta asociativa de Abric.</li> <li>3. Los términos inductores serán Mujer, hombre, femenino, masculino, feminidad y masculinidad, género, diversidad y diversidad de género. (Divididos en dos grupos)</li> </ol>
4		Proceso de retroalimentación con los participantes.
5	<b>Cineforo: Géneros y diversidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se organiza el grupo de docentes de familia con el fin de observar el documental “Tabú Latinoamérica: Cambio de Género”.</li> <li>2. Posterior a ello se realizara un Cineforo cuyas preguntas orientadores fueron: ¿Qué es ser mujer?, ¿Qué es ser hombre?, ¿Que identifica lo femenino? y ¿Qué identifica lo masculino?</li> </ol>
6		Proceso de retroalimentación con los participantes posterior a la aplicación y análisis de los instrumentos.

**Fuente: Elaboración propia.**

**Fase 3: Fase descriptiva.** En esta fase se hace una descripción de los resultados obtenidos y se organizaran para que permita un fácil análisis.

**Fase 4: Fase interpretativa.** Consiste en contrastar lo obtenido con la aplicación de los instrumentos y los resultados obtenidos con el fin de dar respuesta a los objetivos formulados.

## Resultados

### **Roles, creencias y desigualdad en el género desde el espacio público y privado: Familia, escuela y cotidianidad**

En esta parte se presenta el análisis para alcanzar el primer objetivo específico que es identificar los roles de género que se generan desde las creencias y los estereotipos en la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas. Dentro del proceso de análisis categorial, se construye desde el segundo momento de la hermenéutica hacia un nivel interpretativo del objetivo, dando como resultado desde la triangulación de los datos de los instrumentos con la teoría la siguiente reflexión teórica conceptual.

La diada entre los roles y las creencias apunta de forma directa a contribuir a que se den procesos de desigualdad que afecta directamente a las mujeres, como categoría leída desde biológico del sistema sexo/género, y lo femenino, desde la construcción del género. Los roles que se le han asignado a las mujeres están relacionados con la economía del cuidado, donde esta se relaciona directamente con el trabajo que se desempeña en el ámbito de lo privado y que sirve de sustento del hogar. De otra parte, los roles asignados a los hombres están relacionados con el trabajo productivo que se realiza en el ámbito de lo público.

Frente a este planteamiento, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el espacio público se enfoca a tareas reproductivas que son reconocidas y reciben prestigio social. Así mismo, considera Cabanillas, Paris y Padrón (2008), que el espacio privado y se encuentra vinculación a la familia, las personas y el trabajo doméstico, por ello no recibe reconocimiento social, dichas actividades, están relacionadas con el trabajo reproductivo.

Las interpretaciones sobre roles de género que se construyen a partir de los estereotipos que generan roles de desigualdad desde el grupo focal de los docentes, se constituyen desde las siguientes afirmaciones: una de las participantes de del grupo de docentes plantea que: “esos

roles son aprendidos, a uno le enseñan a ser mujer, todo depende en donde esta uno. Igual a uno lo encasillan en que si se nace con pene es hombre y si es vulva es mujer y con eso se empiezan a levantar los hijos... entonces por ejemplo, uno no le va a dar un niño una muñeca y si a una niña se le da un carrito se va a convertir en machorra. Así nos condicionaron; y hoy en día en esas andamos” (Participación cineforo, docente 1). Frente a esta participación de la docente, se puede afirmar que hace una relación directa entre los componentes biológicos y de construcción cultural.

Lo anterior, se relaciona con los planteamientos de, Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013), quienes afirman que, desde la llegada del recién nacido se empieza a dar un proceso de diferenciación, cuya finalidad está enmarcada posteriormente desde los procesos hacia la consolidación de conductas, sentimientos y pensamientos. Esto demanda entonces, que los roles sean aprendidos por los procesos de socialización que se realizan en los procesos de crianza.

Asimismo, otra participante del grupo de docentes, plantea que: “nosotros tenemos unas características en Latinoamérica, unas costumbres... y en otros países tienen otras formas de estar, pero la mujer siempre es la que está al cuidado de los hijos. A uno le enseñan que todo tiene un orden y eso lo aprende en la educación” (Participación cineforo, docente 2).

Como esta construcción está relacionada con los ámbitos privado y público, los roles que se asignan están íntimamente ligados hacia la división del trabajo. En este sentido, Valdez-Medina, Díaz-Loving y Pérez (2005, plantean que a las mujeres se encaminaron hacia el trabajo del hogar y el hombre hacia actividades por fuera de ese contexto.

Una de las participantes plantea que: “a nosotros los hombres, nos han hecho machistas las propias mujeres. Todo es un tema de educación. Las mismas mamás enseñan a los hijos a que no ayuden en las casas y que las niñas hagan todo” (Participación cineforo, docente 3).



En esta línea argumentativa, según Valdez-Medina, Díaz-Loving y Pérez (2005), se han educado a las mujeres, hacia las labores domésticas y por ende sus roles están relacionados con esas labores; para los hombres sus roles se relación con ser proveedores y protectores. Además, pone de manifiesto que la educación que se recibe en el ámbito privado, o socialización primaria, influye directamente sobre la forma como se desenvuelve las personas en los demás contextos de socialización.

Asimismo, otra docente afirma que: “una niña, por ahí de unos dos añitos, que este sin cucos... se le dice tápese no sea sinvergüenza y la tapan y la esconden... pero si el niño muestra su pene la familia o los que están cerca le dicen que tan bonito que se ve. De ahí empieza a ser más importante el niño. Luego la niña para la cocina y el niño a jugar” (Participación cineforo, docente 4). Esta situación planteada por la docente, pone de manifiesto una situación que demarca un proceso de discriminación relacionado con la crianza como lo plantea Reidl, Valencia, Vargas y Sierra (1998), donde desde lo tradicional se da una crianza que está dotada de normas, valores y creencias que dan más valor a lo masculino sobre lo femenino.

Por otro lado, desde la participación del grupo focal de los padres de familia, uno de los padres plantea que: “Ser mujer es como sinónimo de delicadeza, de protección, de estar como al tanto de todas las situaciones de las personas que conviven con uno bajo el mismo techo, o de las que cree uno que dependen de uno... Ser mujer es muy importante por la responsabilidad, mucho respeto” (Participación cineforo, padre de familia 1). Esta situación pone de manifiesto lo planteado por Céspedes (2014), en donde los roles asignados a la mujer se relacionan con tareas que están articuladas desde los estereotipos. Ejemplo de ello, con la crianza, el sustento emocional y la protección, que se suponen son del dominio de la mujer y que hacen parte del ámbito privado.

Respecto a la posición del hombre, una de las participantes plantea que: “aunque el papá no esté al lado de ellos físicamente... si está al lado de ellos económicamente... pero para los

cuidados siempre he sido yo... medico tareas, lleve, traiga, enseñe, piense, como se cepilla, llévelo al médico llévelo a las citas cuando era bebe a las vacunas... ahorita con el colegio las tareas, los trabajos, los uniformes, todo es uno y porque el papa si tiene esa capacidad de dejarlos a un lado y solamente con mandar lo económico a mí no me parece que eso sea como bien” (Participación cineforo, padres de familia 2). Esta situación planteada pone de primera mano los conceptos relacionados con el sistema sexo/género, en los cuales como lo afirmarí, Arellano (2003) de uno y otro, hombre y mujer, con la construcción del género, se generan expectativas, valores y las relaciones que se pueden dar entre hombres y mujeres. Esta situación anteriormente planteada explica la forma en que la sociedad ha asignado roles para las mujeres y para los hombres.

Además que, con la aparición de los roles de género se gestó el concepto de estereotipo. En este caso, para Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013) se espera que las mujeres estén dedicadas a los trabajos del ámbito privado y los hombres al espacios público.

De otra parte, una de las participantes del grupo de padres de familia, plantea que “...casi siempre somos más responsables las mujeres... los hombres a veces son más tranquilos y ellos no son tan amorosos como nosotras las mujeres” (Participación cineforo, padres de familia 2). Esta situación plantea de cierta forma una generalización frente a los comportamientos que pueden tener los hombres y que se consideran normales para ello.

Si bien es cierto, la construcción social hace que los hombres se dediquen al trabajo productivo y las mujeres al trabajo reproductivo, la madre participante, desconoce otras expresiones que puedan darse tanto de uno de los sexos como del otro sexo. Desconocer, por ejemplo, que ciertas características que han sido asignadas a las mujeres puedan ser parte del repertorio conductual de los hombres. Asimismo, es importante tener en cuenta lo manifestado por Magally (2011), al considerar que los estereotipos generan roles, es decir, la forma como

deben comportarse hombres y mujeres, esto relacionado con lo que se considera apropiado para cada uno de ellos.

Ahora bien, con la participación de los estudiantes a través de los cuentos de hadas de forma general se encuentra una fuerte influencia de los roles que son vivenciados en el ámbito de lo público y lo privado. Al ser más explícito, las niñas desean ser princesas y los niños príncipes. Princesas, mujeres con características relacionadas con el cuidado, la ternura y el amor y que hacen parte del trabajo reproductivo. De otra parte, príncipes, hombres cuyas cualidades están relacionadas con la valentía y la protección de los otros y que son parte del trabajo reproductivo.

En relación a lo anterior, uno de los estudiantes escribe: “Había una vez en un pueblo a un kilómetro del castillo del reino. Una vez un niño llamado Eric vivía en el pueblo, era muy inteligente, muy carismático” (participación Cuento de hadas, estudiante 1). De otra parte, una de las estudiantes plasmó en el cuento que “Erase una vez una princesa muy hermosa, que vivía en un apartamento muy pequeño en Villamaría. El nombre de la princesa era Sharon” (participación cuento de hadas, estudiante 2).

Además, los estereotipos no solamente afectan a las mujeres. En relación a los hombres, plantea Quesada y López (2010), a los hombres se les considera valientes, decididos, proteccionistas y por ello no pueden mostrar sus sentimientos pues ello se considera parte de la mujer.

En esta perspectiva, Alfonso y Aguado (2013), plantean que los roles están relacionando con aquellas expectativas y obligaciones que se observan en el entorno y que hacen parte de aquella construcción que asigna valores, actitudes y valores para cada uno de los géneros. Asimismo, para Céspedes (2014) esa asignación de roles está relacionada con funciones que son diferenciales para hombres y mujeres.

Basado en las anteriores afirmaciones, Céspedes (2014), plantea que lo masculino, al tener en cuenta la asignación de roles, se legitima un poder hegemónico sobre lo femenino. Sin embargo, las construcciones que se consideran naturales, hombres a lo productivo y mujeres a lo reproductivo, para Valdez, González-Arratia y González (2013), las mujeres tienen amplia variedad de espacios, que ha conquistado, y que le permite desenvolverse en el ámbito de lo público.

En este sentido, en el grupo focal de los estudiantes, se observa que no se hace dicho reconocimiento. En la carta asociativa, se evidencian palabras como mujer-amor-matrimonio y mujer-cariño-amorosa.

Esta construcción social del género asigna roles tanto para hombres como mujeres. En este sentido, dicha asignación está relacionada con las creencias que tienen los colectivos. Frente a ello, García (2009), plantea que las creencias que poseen las personas ayudan a que se reciba la realidad y de esa forma se articula.

En este sentido, los padres de familia encaminan en la carta asociativa el rol desde la construcción Mujer-Hembra-Gestación. Para los docentes, desde la carta asociativa, dichos roles están relacionados los términos mujer-Vida-Gestación.

De otra parte, los estudiantes, en la carta asociativa, genera los anillos Mujer-Amor-embarazo. Si bien es cierto, la gestación se da biológicamente en ellas, se asigna como un rol a desempeñar.

Con base en los procesos de aprendizaje, que se dan en la socialización primaria y secundaria, las creencias, y estas a su vez, alimentan los estereotipos. Asimismo, los estereotipos, asignan roles que aún son tradicionales, además para Díaz (2004), las creencias pueden explicar acontecimientos aunque su procedencia sea verdadera o errónea.

Y, en relación a los roles asignados, se creería que existe dominancia del hombre la mujer, de lo masculino sobre lo femenino, donde dicha situación, que analizada desde contextos sociales ha

contribuido a la desigualdad en la cual la mujer ha sido la receptora. En este sentido, Para Aznar (2008), la mujer ha afrontado dicha situación, debido a que los roles son aprendidos por la influencia de las creencias y los estereotipos, son reproducidos y ayudan a que se dé una división artificial del trabajo.

En este orden de ideas, para Fishbein y Ajzen (1975) sostienen que esas creencias son juicios que se elaboran de las personas, que suelen ser subjetivas, basado en la comparación de ciertas características de dos o más aspectos, que en dentro de los grupos focales se evidencian como aquellos roles que se han construido a partir de estas al reforzar los estereotipos y que son construidas de forma social.

Entonces, como las creencias pueden ser alimentadas por los aprendizajes en los procesos de socialización y en la relación con el entorno, la asignación de roles se daría de forma repetitiva y se consolidaría en la socialización primaria. Frente a ello, plantea Corral (2001) citados en Rodríguez y Sotelo (2007), que las creencias son alimentadas por un marco de referencia que se encuentra en la experiencia previa.

Es necesario tener en cuenta el papel que juega la experiencia en la formación de las creencias. Para Silva (2015), estas al actuar como filtro permiten que se integre información del mundo exterior y adquieren significado para las personas. En este sentido, para Pajares (1992) las creencias permiten que las personas se inclinen hacia ciertas posiciones pues puede adquirir un componente afectivo, que logra que una persona actúe una forma u otra.

Frente al proceso de socialización primaria, Darwin (1987) plantea que si se inculca una creencia durante los primeros años esta puede adquirirse como un instinto. Visto de esta manera, las creencias descritas durante el proceso investigativo, se relacionan con una asignación de roles sigue en la ubicación de la mujer en el ámbito privado y el hombre en lo público.

De otra parte, existe relación directa entre las creencias y los estereotipos. En este sentido, Quesada y López (2010), plantean que estos son ideas socialmente establecidas de cómo se debe ser, actuar y comportarse los hombres y las mujeres y que se transmiten desde los procesos de socialización. Es decir, son aprendidos y de cierta forma se arraigan y son difíciles de modificar.

Así mismo, para López y Madrid (1998), plantean que dichos estereotipos tiene influencia a través del aprendizaje cultural. Entonces, al existir relación entre las creencias y los estereotipos se seguirán asignando roles reproductivos a la mujer y productivos al hombre, tal y como se evidencia en los distintos grupos focales de la investigación.

Sin embargo, debe ser el proceso de socialización secundaria, en la escuela, quien busque modificar dichos estereotipos. En este sentido, Quesada y López (2010), plantean que los estereotipos se refuerzan en la escuela, con la música, los libros, las lecturas y con ello perpetúan roles tradicionales; puesto que en lo expresado por los propios docentes continúa existiendo la reproducción de los estereotipos de acuerdo a las creencias de los roles de los hombres y las mujeres.

En este orden ideas, es necesario que la masculinidad y la feminidad se consideren complementaria, no excluyentes. Además, esto contribuirá a que los hombres puedan desenvolverse en el ámbito privado y las mujeres en el ámbito público. Igualmente, esto posibilita la deconstrucción del binarismo.

Entonces, bajo este acervo teórico, se da relación entre los estereotipos y creencias como insumo para asignar los roles según la construcción social de los géneros. Todo ello, se convierte en insumo que coadyuva a procesos relacionados con la desigualdad.

Al partir de dichos roles la desigualdad afecta a las mujeres. Frente a esto, Aznar (2008), afirma: es un problema que se da en todos los países y culturas al manifestarse desigualdades sociales entre los géneros y enfatiza que la escuela tiene la obligación de solventar

dichas situaciones. Entonces, Si bien es cierto, es una apuesta innovadora, por la naturaleza transformadora de la escuela, y al tener en cuenta lo planteado frente a las creencias y los estereotipos, a través del proceso de socialización secundaria que se realiza en ella, a través de los proyectos educativos y la convivencia entre la comunidad educativa. En relación con ello, y lo manifestado por los participantes de la investigación, los roles asignados a las mujeres están enfocados hacia lo privado. De otra parte, si se considera que las docentes son profesionales y han se han desarrollado en otros ámbitos, no las desliga de esa labor que en ocasiones no es reconocida.

Entonces, como plantea Aznar (2008), según la socialización la mujer ha adquirido un papel secundario en la sociedad, basado en la construcción social. Asimismo, manifiesta Aznar (2008) se considera lo masculino y femenino como contrario.

En este sentido, la mujer está relacionada directamente con los ámbitos privados. Para Aznar (2008), en este se desarrollan actividades que no reciben remuneración y esta asignación contribuye a pocas situaciones en la cuales se de igualdad entre hombres y mujeres. Además, para Aznar (2008), la mujer y su trabajo se relaciona con la satisfacción de las necesidad humanas básicas y sus roles se enfocan para lograrlo.

Asimismo, Mellor (2002) citado por Aznar (2008), describe que las actividades realizadas por la mujer se da en el hogar. Así, la desigualdad, se considera natural, ya que para Aznar (2008), la mujer y la naturaleza reciben un mismo trato, al considerar como sujetos de segundo rango y cuyas actividades están relacionadas con el ámbito privado.

En esta línea argumentativa, Frau (2001) citado por Aznar (2008), describe que a las mujeres se les considera como improductivas; además que cuando se incorporan a lo público muchas deben cargar la doble tarea, lo productivo y lo reproductivo. Todo ello se da debido a que

hombres y mujeres reciben oportunidades y responsabilidades distintas. Esto, como construcción social.

Basado en ello, Aznar (2008), dice que, en diversos espacios, los roles, las responsabilidades y las oportunidades se dan de forma distinta a los hombres y mujeres. Entonces, los roles, tienen influencia directa en que se den dichos procesos de desigualdad; ya que se asumen que existe dominancia de los hombres sobre las mujeres.

En este sentido, para Sánchez (2004), existen los hombres, como categoría social, que tiene poder sobre otra categoría, las mujeres, donde existe dominio y se considera natural. Con todo ello, los roles asignados a las mujeres, basado en las creencias y los estereotipos, generan procesos de desigualdad en la mujer.

Explicado por Sánchez (2004), manifiesta que se busca que el hombre tenga control sobre las mujeres a través de la violencia, la explotación sexual y el chantaje moral. Sin embargo, también se da por la imposibilidad de acceder a la propiedad, trabajo remunerados, lo que hace a la mujer la dependencia económica.

Así, la desigualdad partió de la construcción social y la asignación de los roles de género. Para Sánchez (2004), debido a las características físicas se dio una obligación natural de unas tareas y que obedece a las diferencias biológicas que llevaron a la desigualdad.

Sin embargo, las diferencias no conducen a la desigualdad. Para Di Nicola (1991), la diferencia “entre los sexos servía para garantizar la desigualdad entre hombre y mujer y para poner a las mujeres en condiciones de sometimiento” (p. 34).

En este sentido, par como plantea Di Nicola (1991), la diferencia es un recurso de suma importancia para las culturas. De otra parte, según como plantea Di Nicola (1991) desde la biología, las diferencias, no orientan los papeles específicos hacia donde se dirigen hombres y mujeres.



Finalmente, las creencias y los estereotipos tiene influencia directa sobre la asignación de los roles lo que lleva a que se den procesos de desigualdad, donde la mujer recibe la mayor cantidad de tratos de esta índole. La mujer, desde las condiciones físicas y biológicas y con la construcción social ha estado bajo la dominancia del hombre y de una sociedad que en diversos contextos la considera como inferior.

### **Hombre vs. Mujer / Masculino vs. Femenino. Desde la condición biológica hasta la construcción social**

En esta parte, se presentan los resultados para alcanzar el segundo objetivo específico: mencionar los conceptos mujer, hombre, femenino y masculino; desde el sistema sexo/género, que tiene la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas. Al igual que para el primer objetivo específico, se construye un análisis desde un alcance interpretativo, que sobrepasa la descripción del primer momento de la hermenéutica.

Para Rubyn (1986), el sistema sexo/genero son las disposiciones por la cual la sociedad transforma las condiciones biológicas en actividades humanas. El sexo tiene que ver con las condiciones biológicas y el género como la construcción social que se hace basada en esa condición.

En este sentido, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), plantean que el sexo es constituido por la condición biológica, ser hombre o mujer, caracterizado por los órganos sexuales externos y que no determina los comportamientos. En relación a la aplicación de la carta asociativa, frente a las categorías hombres y mujeres, se encuentra confusión entre el sexo y el género.

Lo planteado, se evidencia en que a los términos, “mujer” y “hombre”, se les asignan características que son atribuibles desde el género. Esta asignación, se hace desde los procesos de socialización primaria y secundaria, como sostiene Cabanillas, Paris y Padrón (2008), donde se logra un conglomerado de creencias, valores, conocimientos, y costumbres.

En este sentido, a la mujer, se le asignan características que se relacionan con la economía del cuidado (amor, ternura, cariño) desde la construcción del primer anillo del que se parte para analizar la carta asociativa para el grupo focal de los padres de familia. De otra parte, frente al segundo anillo de construcción, las palabras descritas están relacionados con características físicas y relacionadas con los roles desempeñados en el ámbito de lo privado.

Se puede mencionar la construcción Mujer-Ternura- Preciosa como esas cualidades que deben caracterizar a la mujer. Asimismo, la construcción característica que la Mujer-Amorosa-Dulce reafirma esas condiciones que debe manifestar la mujer.

Por otro lado, se encuentran construcciones como Mujer-Embarazo-Nacimiento como aquellos roles que la mujer debe desempeñar desde el ámbito privado. En este sentido, solo uno de los participantes reconoce la capacidad de la mujer como trabajadora a través de la construcción Mujer-Amorosa-Trabajadora.

En general las construcciones elaboradas para el término inductor mujer se encuentra relacionada con la ética del cuidado. Asimismo, se considera que la mujer debe ser femenina puesto que existen términos contruidos bajo esa categoría.

Para comprender la ética del cuidado, Gilligan (2013), sostiene que:

Siempre que nos encontramos ante una construcción binaria del género -ser hombre significa no ser mujer ni parecerlo (y viceversa)- y una jerarquía de género que privilegia “lo masculino” (la razón, la mente y el Yo) sobre «lo femenino» (las emociones, el cuerpo y las relaciones) (p. 21).

De otra parte, plantea Gilligan (2013), que el cuidar, “es lo que hacen las mujeres buenas, y las personas que cuidan realizan una labor femenina; están consagradas al prójimo, pendientes de sus deseos y necesidades, atentas a sus preocupaciones; son abnegadas” (p. 50). Por tanto, es necesario descentrar, la ética del cuidado de la mujer hacia todos los seres humanos; ya que este

centramiento, se configura en el patriarcado, el cual ha ayudado a que siga dándose esta tendencia o focalización del cuidado solamente hacia las mujeres buenas o a las personas que realizan una labor femenina.

De otra parte, para el término inductor hombre se encuentran términos en el primer anillo de construcción relacionados con la fuerza y la valentía. Además, se evidencian ciertos estereotipos, que son asumidos desde la experiencia y las creencias, hacia la hostilidad y el machismo.

Es decir, los términos que se encuentran para el término hombre, están relacionados con actividades de protección como proveedor. Así, lo evidencia la construcción Hombre-Macho-Protector y Hombre-Complemento-Apoyo.

Entonces, basado en la carta asociativa, se asignan a la categoría hombre características relacionadas con la protección y las labores productivas. De otra parte, al igual que las mujeres, se asume que los hombres se identificaran con el género masculino.

Respecto a la categoría femenino, las construcciones se relacionan con los roles que asumen las mujeres en el ámbito de lo privado. En este sentido, se asume que las mujeres deben ser femeninas. Para Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el ámbito privado se relaciona con el cuidado, la familia y las personas y están ligadas a la afinidad afectiva y con ello se da el sostenimiento del trabajo reproductivo. Este planteamiento refuerza el androcentrismo.

Este último, según Cabanillas, Paris y Padrón (2008), el androcentrismo, hace una visión en la que se considera al hombre referencia y desplaza a un segundo plano la mujer. En este orden de ideas, se asume entonces que la mujer está ligada de forma directa al trabajo reproductivo.

Entre las construcciones se da por hecho que lo femenino está relacionado con el amor, la ternura, el cuidado y la delicadeza. Asimismo, las construcciones están enfocadas hacia características físicas relacionados con la belleza. La construcción Femenino-delicado-hermosa

evidencia características de la personalidad que debe poseer la mujer. De otra parte, se asume la posición de que lo femenino se relaciona directamente con la mujer.

En síntesis, existe consonancia en las construcciones que hicieron los padres de familia, estudiantes y docentes. Todo ello relacionado con la economía del cuidado que hace la mujer desde los roles asignados al considerar que la femenino se relaciona con los ámbitos de lo privado y con ello hacia el trabajo reproductivo. En cuanto en tanto, lo manifestado por Gilligan (2013), la ética del cuidado es necesario que sea una ética general y no desde el patriarcado o que desde, el androcentrismo, se asocie con la mujer.

En relación al término inductor masculino, en el grupo focal de los docentes, se relaciona con características como el ser fuerte y dominante. Como evidencia de ello, se encuentra la construcción Hombre-Varonil-Poderoso para el primer anillo.

Dentro de los términos del segundo anillo, se encuentran relacionadas con características físicas, además que se asumen que lo masculino está directamente relacionado con el hombre.

De otra parte, se brindan características que están relacionadas con conductas agresivas como Violento, Egoísta y Robar. Esto está relacionado con estereotipos que tienen los participantes frente a lo masculino. Basado en la información recolectada, en primera medida se asimila la condición biológica, hombre o mujer, con la construcción social del género, femenino y masculino.

Asimismo, los atributos que se asignan tanto a hombres como mujeres están relacionado directamente con los roles que desempeña. En este sentido, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), dicen que, se encuentra relación en las atribuciones, ideas y creencias que se han asociado desde la diferencia biológica, cuya división afecta procesos de directamente el trabajo reproductivo que realiza la mujer y no es remunerado.

De otra parte, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), afirman que, el género es aprendido y se da por los procesos de socialización, es decir, que cada cultura puede manifestar una construcción diferente a partir de la diferencia biológica. Además, dichos atributos son distintos entre lo masculino y lo femenino.

Con todo ello, no se reconocen en los instrumentos, roles no tradicionales, puesto que no existe una construcción que se enfoque en ello. Este tipo de situaciones deben enmarcarse en la necesidad de establecer nuevas masculinidades y feminidades.

Entonces, el género al ser un proceso de construcción social y cultural, los hombres y mujeres son educados de formas directas, sus procesos de socialización son diferentes. Los primeros enfocados al trabajo productivo, las segundas al trabajo reproductivo.

Con base en la información recolectada los hombres se relacionan con la fuerza, protección y poca afectividad. Este fenómeno, según Cabanillas, Paris y Padrón (2008), se da por una construcción social diferente en relación a las mujeres. Asimismo, las mujeres deben enfocarse hacia la afectividad, la debilidad y la dependencia. En consonancia con ello, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), proponen que, se ha legitimado que la mujer nace débil, vulnerable y con dependencia del hombre. Además, que de la mujer no se espera nada, ya que “ser-para-otros” y con una altísima probabilidad de equivocarse.

Basado en ello, las características y atributos que se han asignado desde la construcción social del género son excluyentes y son distintivas para diferenciar a los hombres y las mujeres. Asimismo, con base en esta socialización, el hombre tiene un papel preponderante dentro de la sociedad, mientras que el papel ejercido por las mujeres pasa a un segundo plano.

En consonancia con lo anterior, Cabanillas, Paris y Padrón (2008), manifiesta que el género tiene un alto grado de androcentrismo que cataloga al hombre y lo masculino como superior.

Por otro lado, con lo planteado y al citar a Ruiz (2015) parafraseando a Rubin (1986), el género trasciende lo biológico y ubica a las mujeres y hombres como una construcción social. Sin embargo, Aixelá (2005), frente al género, dice que al ser una construcción social, condiciona a las personas a actuar de una otra forma y esta demarca una subordinación de la mujer frente a los hombres y ello no lo desliga del binarismo sexo/género.

En síntesis, para alcanzar el objetivo de, describir los conceptos mujer, hombre, femenino y masculino; desde el sistema sexo/género, se hace necesario visibilizar que, lo desarrollado conceptualmente por Rubin (1986), presenta confusión para los participantes de la investigación; ya que el sexo se relaciona con la condición biológica y el género como una construcción social. Sin embargo, lo encontrado es que sigue existiendo una imbricación entre el sexo y el género, relacionando a la mujer con lo femenino y lo reproductivo, por un lado, y por otro lado, se encuentra en los grupos focales que el hombre se debe de relacionar con lo masculino y el trabajo productivo. Asimismo, desde la construcción del género, se considera que el papel de las mujeres está en el ámbito de lo privado y por el contrario el de los hombres desde lo público.

### **Género ¿Síntoma de normalidad? Diversidad de género ¿Síntoma de anormalidad?**

El siguiente análisis, da cuenta del tercer objetivo específico: Describir los significados que subyacen en las representaciones sobre diversidad de género que tiene la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas. Al igual que las dos partes anteriores, se presentan los resultados desde la triangulación de los datos de los instrumentos con la teoría para ofrecer un análisis de segundo momento de la hermenéutica o de construcción de sentido. Por tanto, esta reflexión hermenéutica, posibilita a su vez dar respuesta al objetivo principal: Interpretar las representaciones sociales sobre diversidad de género que tiene la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas.

En el grupo focal de los docentes, basado en el término inductor diversidad de género, una de las participantes escribe: Diversidad de género-Variedad-Característica. De otra parte, un docente plantea la construcción: Diversidad de género-Preferencia-Respeto.

En el grupo focal de los estudiantes, los resultados desde el término inductor diversidad de género, no se halla relación con la temática. Estos, muestran un total desconocimiento del tema, puesto que lo que escriben los estudiantes en el primer y segundo anillo son: “Como es su forma de ser”, “responsabilidad”, “las cosas como son”, “cantar”, Bailar”, y no “gritar”

En el grupo focal de los padres de familia, los resultados desde el término inductor diversidad de género, una de las participantes plantea: Diversidad de género-Variedad-únicos. Sin embargo, al igual que en los estudiantes los resultados no muestran apropiación y conocimiento del tema, pues acuerdo a lo que se encontró, desde el termino inductor “diversidad de género”, en el primer y segundo anillo, esta: “tener paciencia”, “no hacer sentir mal”, “tranquilidad” y “estilo” y no cuentan con sentido lógico.

El género es la construcción que demarca la forma en la cual las personas piensan, actúan o deciden, y con ello los roles que se asignan tanto a hombres como a mujeres. En este sentido, se considera entonces que las mujeres se enmarquen desde el género femenino y los hombres hacia lo masculino, todo ello con las implicaciones que trae tanto en su apariencia física como en sus comportamientos.

Sin embargo, desde la diversidad de género, se pueden dar diversas expresiones que van más allá del binarismo sexo/género. Entonces, si existen expresiones diferentes a lo que socialmente se ha construido se tildaría de anormalidad.

En este sentido, una madre de familia sostiene que “cuando yo digo catecismo, había un niño que se llama Juan miguel y tenía sus cosas raras, Hace unos días lo vi se ve linda como mujer. No lo veía normal, pero lo importante es que él se sienta bien y pueda expresar lo que siente”

(Participación cineforo, docente 1). Esta participación, pone de manifiesto la existencia de expresiones más allá del binarismo sexo/género.

Basado en ello, manifiesta Pérez (2014), que en ocasiones es difícil comunicarse con personas al no conocer a que género pertenecen. En este sentido, plantea Pérez (2014), que dicha dificultad se da por la incapacidad de salir del binarismo sexo/género.

Para visibilizar lo anteriormente expuesto, se ejemplifica desde el grupo focal de los docentes, las siguientes afirmaciones. Entre las participaciones, una de los docentes plantea que: “conozco el caso particular de una mamá que quería una hija, y tuvo dos hombres y desde pequeña la mamá le regalaba muñecas al muchachito y tan lindo y hoy treinta y tres años después se volvió totalmente mujer y fue como ese deseo de la mamá. Entonces para mí eso tiene mucha influencia el hecho que la mamá le regalaba muñecas y lo trataba como una niña. Las personas que toman esa actitud, esos comportamientos por un abuso, por un trauma, muchas de esas cosas son a raíz de lo que puede pasar (Participación cineforo, docente 1). Este aporte de la docente, pone de manifiesto que bajo ciertas circunstancias, la socialización, la persona que se configura en el proceso de crianza, para la construcción del género no tiene en cuenta la condición biológica y que todo radica como plantea Darwin (1987), donde una creencia que es constantemente reforzada en primeros años adquirirá la naturaleza de instinto.

En este sentido, plantea Bolín (2003), que el género, femenino o masculino, se convierte en el característica que se convertirá en parte importante de la identidad personal y la identidad de género. Además, que esta es la forma como se expresa ante la sociedad y ella demarcara cual será el proceso de adaptación que se da en su contexto social, sin embargo, se desconocen otras construcciones pues todo se enmarca desde el binarismo sexo/género.

Entre las participaciones de los docentes, una de ellas afirma que: “hay muchos niños, que si desde que el añito, se le ve los ademanes diferentes, al sexo que ellos tiene, por ejemplo, les



daban muñecas y les gustan... yo pienso que hay personas que nacen en cuerpo ajeno... y en otros casos es herencia de antepasados... que tuvo un tío un primo así, un tío, y aprenden los niños cosas de las niñas, usted le pone a los niños el juego diferente, él no quiere pelota no quiere carros, él quiere jugar con las niñas (participación cineforo, docente 2). Este aporte pone de manifiesto, que se pueden dar expresiones diversas para los niños y estas son catalogadas como ademanes. En este orden de ideas, el niño no podría comportarse de esa manera porque se consideraría dicha conducta del resorte conductual de la mujer.

A la par de ello, plantea Pérez (2014), que desde incluso antes del alumbramiento se empieza a hacerse una diferenciación y hacia donde debe apuntar el género que debe pertenecer según la condición biológica. Esta asignación de roles, basado en creencias y estereotipos, demarca de qué color será su primer vestido y el que usara por el resto de su vida y su primer juguete desde los primeros años.

En este aspecto es importante evidenciar que puede darse una consonancia entre los aspectos biológicos y el género. Otra de las docentes plantea que: “en el caso del estudiante que yo tengo, trata de ser lo más normal posible y tratarlo como un estudiante como una persona, valorarlo, ya su situación, me toca de pronto ponerme brava, debido a su inclinación, que él quiere demostrar que hace cosas que no son para los estudiantes que yo tengo porque son pequeñitos y él es muy grande y los muchachos vienen y me dicen. Debe ser un compañero normal, ni mandarles cosas y a veces no me siento capaz con su forma de vestir, actuar.” (Participación cineforo, docente 3).

El estudiante que comenta la docente es un joven de 13 años, que está en el proceso de identificación tanto sexual como de género y se encuentra en el grupo del grado quinto, donde la mayoría de niños y niñas son de 10 y 11 años. El niño, se comporta como tradicionalmente deberían hacerlo las mujeres, usando maquillaje, tinturándose el cabello y en ocasiones usando prendas que se consideran de uso exclusivo de ellas (minifalda, brasier)

De otra parte, la docente manifiesta que: “en muchos es una moda, en otros porque quieren ser prostituidos y en estos momentos hay muchos hombres mayores que tienen mucha plata, sea como sea, y prefieren darle más fácil a un hombre que a una mujer, por tener un gusto, entonces esta esto de moda, hagámoslo” (Participación cineforo, docente 3). Acá se pone de manifiesto que la heterosexualidad debe ser la norma, además que estas expresiones diversas del género están de moda y están relacionadas conductas ligadas a la depravación.

Uno de los docentes, plantea que “hay que hacer de tripas de corazón, a pesar de las creencias, de sus conceptos, hay que dejarlos quietecitos y tratar de comprenderlos” (participación cineforo, docente 4). Pone de manifiesto que todo se relaciona con un marco de creencias que puede ser subjetivo y que intenta explicar lo que se encuentra en el entorno.

Respecto a los padres de familia las opiniones se encuentran enmarcadas en el respeto, sin embargo, al vivenciar dicha situación tienen dificultades para aceptarlo. En relación a ello una de las madres de familia afirma que: “pienso que es bastante complejo esa historia, ya viendo la señora como está ahí, pues muy bueno que ella se supere y salga adelante. Por ejemplo eso lo respeto, pero a mí no me gustaría que ni mi hijo, ni mi hija me vaya a salir así, lo aceptaría, sin embargo no sé cómo vaya a actuar ante una situación” (Participación cineforo, padre de familia 1). Esta participación está dirigida a “la señorita María”, quien es una una mujer transgénero que habita la zona rural de un municipio de Boyacá.

Si bien, comenta que respeta dicha expresión, si ella fuese quien estuviera en esa situación, dudaría en hacerlo, pues no desea que su hijo hombre se trasforme en transgénero. En la afirmación anterior, se reconoce en la madre, la existencia de una gama variada de expresiones de género, sin embargo, manifiesta mucha dificultad para su aceptación.

De otra parte, existe cierta confusión entre los términos relacionados con la diversidad tanto de género como sexual. En las entrevistas tienden a equipararse de la misma forma mostrando un desconocimiento total del tema en los tres grupos focales.

Respecto a los estudiantes, se evidencio un total desconocimiento del tema. A través de la carta asociativa, los términos estaban relacionados con temas que no están articulados con la diversidad de género o con la diversidad sexual, como se mencionó anteriormente. Es importante en este aspecto una oportunidad de mejora a través de los proyectos transversales con el fin de formar en dicha temática a los estudiantes.

En conclusión, al tener en cuenta lo dicho Pérez (2014), plantea que aún existen en la sociedad justificaciones para la existencia de dos sexos y con ello de dos géneros. En este sentido, se considera de primera mano que las personas deben ser cisgénero, donde la orientación sexual esté relacionada con la heterosexualidad.

Asimismo, Weeks (1992) hace hincapié en que debe considerarse expresiones más allá del binarismo sexual y de género y que se den cabida a expresiones que están por fuera de la cotidianidad. En otras palabras, considerar los géneros como complementarios más no excluyentes, sin embargo, en las participaciones de los grupos focales no se evidencia ese reconocimiento a dichas expresiones.

Entonces, la diversidad de género, garantiza que se den expresiones más allá del binarismo sexo/género. Así, Tena (2013), plantea que algunas personas nacieron en sociedades equivocadas que tienden a la normalidad y rechazar expresiones que vayan en contra de esta, y en este sentido, dichas expresiones están dentro de la normalidad, están en el marco de la diversidad.

Respecto a los sentidos y significados que emergen de la diversidad de género está dado por lo manifestado por Vigotsky (1987) citado por Wertsch (1988), donde los signos hacen parte

importante para la comprensión de significados. Estos signos son aprendidos en las relaciones con el contexto, las personas y el mundo exterior.

Entonces, las personas pueden expresar a través de los signos las interpretaciones que hacen las personas de la realidad y el entorno. En este sentido, Bruner (1998) plantea que los significados se construyen en dos espacios, el biológico y el cultural.

Al ser una construcción los significados frente al género está dando un giro puesto que ya se observan diversas expresiones, como en el caso del estudiante del colegio, cuya expresión de género, va más allá de lo masculino. Si bien es cierto, es un proceso que necesita de tiempo, de la interrelación, ya se están dando paso para modificar el binarismo sexo/género, como lo expresado por la docente del estudiante que se encuentra en su proceso de identificación.

De otra parte, frente a los roles asignados aún se conservan roles tradicionales en donde la mujer se dedica al trabajo reproductivo en lo privado y el hombre al trabajo productivo en lo público. En esta línea argumentativa Bruner (1998) manifiesta que el lenguaje permite participar en la cultura y con ello se construyan significados.

Con base en ello, los docentes y estudiantes, no reconocen expresiones diferentes al binarismo sexo/género. Entonces, el binarismo está presente en los significados de los dos grupos focales.

Entonces, a pesar de lo tradicional de los roles, estereotipos y creencias, frente a la diversidad de género se está dando un cambio que permite la expresión de alternativas más allá del binarismo y se refleja lo que manifiesta un padre de familia: “Hoy tuve la oportunidad de ver un niño de acá de Villamaría, que lo distingo desde hace muchos años, y lo vi pintado, con pestañina, aunque es difícil verlo así, me parece bien, aunque para los papas debe ser muy difícil” (Participación cineforo, padre de familia 2). En este sentido, Gergen (1996) citado por Mendoza (2010), afirma que los significados se pueden transformar con el tiempo y es necesario el lenguaje para que a través de las acciones humanas se construyan.

En este sentido, a pesar de las dificultades que ha presentado el estudiante, que hace parte de la comunidad educativa y se encuentra en proceso de identificación, se reconoce su existencia. De otra parte, en el documental de la “Señorita María”, se reconoce la expresión más allá del binarismo sexo/género.

En este proceso han sido importantes los procesos de deconstrucción que se han elaborado que permita una transformación hacia una sociedad sin discriminación. Respecto a la construcción de sentidos, Gergen (1996) plantea que este es un subproducto de la relación que permite que aparezcan, mantengan o decaigan los significados.

Con los resultados encontrados, desde el sistema sexo/género, y aunque se reconoce la presencia de expresiones diversas de género, solo se da existencia al binarismo sexo/ género. Entonces, como plantea Kozulin (1994), citado por Arango (2003), es importante que a través de la experiencia se da comprensión a los significados y así les da sentido donde se generan juicios y actitudes y que frente al género solo reconoce el binarismo sexo/género.

Con base en ello, para dar respuesta a los objetivos en la descripción e interpretación de los significados que subyacen a las representaciones sobre diversidad en la comunidad académica, es pertinente decir que, los sentidos que emergen de los significados respecto a la diversidad de género, se relacionan con los procesos de socialización primaria y secundaria. Estos se enmarcan en el contexto del binarismo sexo/género, puesto que a pesar de que se reconocen expresiones diversas de género, aún se conservan roles tradicionales para los géneros.

Entonces, con esos significados, llenos de ideas y creencias, se están dando fuerza a los sentidos de la continuidad de roles tradicionales y de considerar anormal las expresiones diversas al binarismo, aunque en el caso del estudiante que hace parte de la comunidad educativa, se reconoce su existencia.

En conclusión, esta construcción de significados y sentidos, tiene influencia de los procesos de socialización, primaria y secundaria. Así, estos tienden a estar relacionados con el ambiente en el cual se desenvuelven las personas y con las construcciones que se dan en la interrelación con los demás.

En este sentido, las creencias, los roles, los estereotipos alimentan los significados y los sentidos que se enmarcan en relación al binarismo sexo/género. Además, que los significados y sentidos, salvo casos específicos, no reconoce la presencia de expresiones diversas de género.

### **El manual de convivencia: regulando la condición biológica o la construcción social.**

El manual de convivencia de la I.E. “San Pedro Claver” se encuentra amparado bajo la ley 115 de 1994, la Ley 1620 de 2013 y la Sentencia T478 de 2015. Es este, la carta de navegación respecto a la convivencia escolar y los protocolos de atención frente a aquellas situaciones que afecten la convivencia.

Frente a ello, la I.E. San Pedro Claver (2017) dentro del principio sociológico el manual de convivencia destaca que:

Establecemos y proporcionamos canales para que los /las estudiantes participen en el funcionamiento diario de la Institución Educativa y así se eduquen en los valores democráticos de colaboración, respeto, tolerancia y convivencia.

Propiciamos la efectiva igualdad entre sexos, rechazando todo tipo de discriminación y el respeto social, cultural y racial (p. 17)

Entonces desde lo anterior, la institución propende porque no se prevengan situaciones relacionadas con la desigualdad entre los sexos. Supone ello, que los docentes deben establecer de forma igualitaria actividades en las cuales puede desempeñarse hombres y mujeres de forma igualitaria, además que evitar situaciones que discriminen a los estudiantes.

Asimismo, la I.E. San Pedro Claver (2017) añade en el principio sociológico que “resultan obligados los valores determinados por la Constitución como el respeto al pluralismo, la voluntad de no adoctrinamiento, el rechazo a todo tipo de dogmatismo, discriminación y todo aquello que atente contra la igualdad y la libertad personal” (p. 16). En este sentido, la institución debe propender por la protección al libre desarrollo de la personalidad que los estudiantes puedan tener durante su proceso de escolarización.

Frente a las situaciones que afecten la convivencia escolar la I.E. San Pedro Claver (2017) en el artículo 21 que enuncia las situaciones tipo III y/ o faltas gravísimas y específicamente en el inciso dos plantea que es una falta:

Promover, coercitar, manipular, coaccionar a sus compañeros a formar parte de grupos urbanos, subculturas y tribus urbanas, que dentro de sus conductas, comportamientos y filosofía pretendan agredir el concepto primordial que es la vida, y la dignidad a través de la depresión psicológica, la baja autoestima, la anorexia, la bulimia, la promiscuidad, la prostitución, la mutilación, la drogadicción, el suicidio y las conductas homosexuales en los niños, niñas y adolescentes; obedeciendo y dando estricto cumplimiento al Artículo 18, Artículos 43 y 44 de la Ley de infancia y adolescencia 1098.” (p. 30)

Respecto a la homosexualidad, plantea que esta es una conducta que se puede promover o coercer. De otra parte, la orientación sexual es un proceso que se va dando en el proceso de formación de la identidad personal, que si bien puede tener influencia de los procesos de socialización, se considera en la tipificación de la falta como una sociedad heteronormativa.

La I.E. San Pedro Claver (2017) en lo relacionado a los deberes consagrados en el artículo 16 y específicamente en lo concerniente a la presentación personal plantea que los estudiantes los hombres deben “tener una presentación digna de un estudiante de la Institución: cabello corto y

bien peinado” (p. 25). Asimismo, en lo relacionado a los uniformes plantea que para los hombres debe usar pantalón y para las mujeres falda a cuadros sobre la rodilla y los aretes solo se permiten en las niñas.

Si bien es cierto, este tipo de requerimientos buscan el porte adecuado del uniforme, estos se hacen desde la condición biológica y desconocen aquellas expresiones relacionadas con la diversidad de género. Por ejemplo, los hombres que se identifiquen con el género femenino no podrán usar las prendas que usan, puesto que, en este caso el manual de convivencia no contempla dicha posibilidad.

Al consultar los archivos de la institución se encontró que estuvo matriculado un estudiante transgénero y la institución brindó los espacios que permitieron la culminación del proceso educativo del estudiante. Es importante, destacar que la institución debe prepararse en aspectos educativos, sociales y formativos, para brindar una buena atención que garantice sus expresiones y atendiendo sus necesidades.

De otra parte, es importante incluir en el manual de convivencia una serie de situaciones que pueden afectar la convivencia escolar en lo relación con las orientaciones sexuales y el género. En este sentido, es necesario que se contemple lo planteado por la Ley 1620 de 2013 en relación a las situaciones tipo I, tipo II y tipo III.

Las situación tipo I hacen referencia a conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. De otra parte, las situaciones tipo II, corresponden a esta tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito, además que se presenten de manera repetida o sistemática y que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.



En relación a las situaciones Tipo I puede incluirse las siguientes: 1) situaciones en las cuales se excluye por razones de género u orientación sexual, 2) agresiones verbales con las que se hace sentir mal a otras personas por medio de insultos, apodosos ofensivos, burlas, amenazas de agresión y expresiones morbosas, 3) agresiones físicas e interacciones con las que se hostiga o se invade el espacio íntimo de otra persona y que pueden tener o no contenido sexual (manoseo, halar o desacomodar la ropa) y 4) agresión relacional con la que se afecte negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otras personas (por ejemplo, el difundir el rumor de que una persona está dispuesta a tener relaciones con alguien por dinero).

Frente a las situaciones tipo II pueden incluirse: 1) amenazas, maltrato físico, verbal y emocional que ocurre de manera repetitiva y sistemática, 2) agresiones reiterativas con contenido sexual, como el ciberbullying y la agresión sexual por homofobia y transfobia, 3) apodosos y comentarios homofóbicos o sexistas reiterados y 4) piropos y tocamientos sexuales no consentidos y mensajes sexuales ofensivos escritos en espacios públicos de la institución y que se consideren como acoso escolar.

Finalmente, frente a las situaciones tipo III, que corresponden a esta tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, puede incluirse: 1) casos en los que existan indicios de que un niño o niña ha sido víctima de violación, 2) situación en la que una niña, niño y adolescente ha sido víctima de caricias o manoseos, y en la que la persona agresora se ha valido de la fuerza física, el engaño o la intimidación, 3) situaciones en las que la víctima ha sido abusada sexualmente luego de haber ingerido cualquier sustancia que la haya puesto en incapacidad de resistir u oponerse a la actividad sexual y 4) niño, niña y adolescente que ha sido contactados por personas adultas a través de redes sociales para participar en actividades sociales.

Estas situaciones que afectan la convivencia escolar deben incluirse en el manual de convivencia a través de la resignificación que se hace en la institución. Es importante, que tanto docentes como estudiantes, se fomente el libre desarrollo de la personalidad basado en el respeto por el otro.

### **Discusión**

La discusión presenta, el análisis de los resultados con el fin de responder a la pregunta de la investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre diversidad de género que tiene la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas? Este análisis con el que se construye la discusión, se realiza desde el segundo momento de la hermenéutica el nivel interpretativo, cuyo resultado se da desde la triangulación de los resultados que parte de los instrumentos con una reflexión teórica conceptual en cuatro momentos. Los tres primeros momentos, relacionados con los resultados y el cuarto con la discusión propiamente dicha, para construir la interpretación de las representaciones sociales sobre diversidad de género que tiene la comunidad educativa de la IE “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas.

El primer momento, relaciona los roles y las creencias como insumo que generan procesos de desigualdad, donde se ha naturalizado la desigualdad hacia la mujer. Así mismo, los roles asignado a las mujeres se relacionan con la economía del cuidado. Por tanto, la mujer, de acuerdo a los resultados, es la encargada del trabajo reproductivo en el ámbito privado y a los hombres se relacionan con el trabajo productivo que se hace en el ámbito de lo público. Estos roles se construyen en la relación que ejercen las creencias con los estereotipos. Para los docentes, por ejemplo, esos roles son aprendidos y se tiene en cuenta la condición biológica, para su configuración.

De otra parte, basado en esa condición biológica empieza a darse una construcción cultural, en donde se enseñan valores, actitudes y comportamientos. En este sentido, afirma Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013), que desde la gestación se da una diferenciación en relación a pensamientos, conductas y sentimientos, lo que mostró en los resultados de la investigación, una fusión entre lo biológico y lo cultural, sustentándose un binarismo con connotaciones patriarcales, sexistas y androcéntricas.

En este orden de ideas, los docentes sostienen que cada cultura asigna características y costumbres, tanto a hombres como mujeres. Sin embargo, estas construcciones, se enmarcan en lo público y lo privado, lo productivo y lo reproductivo. Así pues, los docentes sostienen que desde los procesos de crianza se da más importancia a los niños que a las niñas. Asimismo, que a las niñas se enseñan a estar en la cocina y a los niños a jugar.

Con relación a la participación de los padres de familia, las participaciones se enmarcan en dotar de cualidades a las mujeres que se relacionan con la ética del cuidado (mujeres tiernas, delicada, responsables), que se relacionan directamente con el trabajo reproductivo y el ámbito privado. De otra parte, frente al hombre, los roles se asignan desde lo económico, lo reproductivo y lo público.

Estos planteamientos se relacionan con el sistema sexo/género descrito por Rubyn (1986), puesto que basado en la condición biológica se hace una construcción social. Asimismo, dicha construcción tiene en cuenta los estereotipos y la relación que tienen con las creencias y, en esta línea argumentativa, Magally (2011), considera que los estereotipos influyen en los roles. Por tanto, con la influencia de las creencias en los estereotipos, se construyen los roles que se asignan a hombres y mujeres.

Los estudiantes, a través del cuento de hadas, muestran influencia de los roles que han observado en su proceso de crianza. Los niños desean ser príncipes y las niñas princesas, con atributos que han influido en los procesos de socialización primaria.

Además, las creencias alimentan dichos estereotipos que hacen que los roles tradicionales continúen dándose. Asimismo, que se considera que existe dominancia de lo masculino sobre lo femenino, del hombre hacia la mujer.

En la comunidad educativa, las creencias se relacionan con la asignación de roles y estos a su vez alimentan los estereotipos de género. De otra parte, en la escuela, a través de la socialización secundaria, intervienen dichos estereotipos que alimentan la desigualdad.

El segundo momento, está relacionado con el sistema sexo/género descrito por Rubyn (1986), como aquella construcción cultural basada en la condición biológica.

Para el grupo focal padres de familia, se asignan características a la mujer y lo femenino, que se encaminan hacia la economía del cuidado (amor, ternura, cariño) desde el primer anillo. Las construcciones desde el segundo anillo se tornan desde características físicas y lo relacionado con el trabajo reproductivo.

Asimismo, en los grupos focales de docentes y estudiantes, las construcciones relacionadas con el término inductor mujer, se relacionan con la ética del cuidado. De otra parte, para el término inductor hombre, las construcciones se relacionan con la fuerza y la valentía.

Las participaciones de los grupos focales, padres de familia, docentes y estudiantes, se enfocaron en la asignación de atributos a las mujeres relacionadas con el trabajo reproductivo y la economía del cuidado. De otra parte, para los hombres desde el trabajo productivo.

Entonces, dichas construcciones están relacionadas con el aprendizaje que han tenido los participantes durante sus procesos de socialización. Además, no existen construcciones que aborden roles no tradicionales.

El tercer momento tiene en cuenta los resultados obtenidos frente a los significados y sentidos respecto a la diversidad de género. En las participantes, del grupo focal docentes, se dan dos construcciones que relacionan con esta, Diversidad de género-Variedad-Característica y Diversidad de género-Preferencia-Respeto. Lo anterior, como se menciona en la parte de Lo anterior, como se menciona, en la parte de la construcción desde el término inductor diversidad de género, en la carta asociativa, configura la existencia de personas que han ido más allá del binarismo sexo/genero.

En el grupo focal de los estudiantes, en el análisis de los resultados, no se evidencia relación con el término inductor “diversidad de género”. De otra parte, en el grupo focal de los padres de familia, se observa la construcción, Diversidad de género-Variedad-únicos. Sin embargo, los resultados obtenidos no muestran conocimiento y apropiación del tema, tal y como se mostró en las construcciones de primer y segundo anillo con la carta asociativa desde el término inductor “diversidad de género”

Con base en las participaciones desde el cineforo, si bien se acepta la presencia de expresiones diversas de género, no se da reconocimiento a las expresiones diversas que vayan más allá del binarismo sexo/género, pues estas se consideran dentro de la anormalidad. Frente a la presencia de estudiantes, que están en proceso de identificación, una de las docentes muestra rechazo a la presencia de este en el salón de clase, puesto que considera que no cumple criterios de normalidad.

De otra parte, si bien se reconoce la existencia de estas situaciones, se evidencia en la participación del padre de familia en donde reconoce conductas de rechazo, al igual que los docentes, sin embargo, se nota el respeto que pueda brindarse a este grupo poblacional.

Las participaciones de los docentes y padres de familia estuvieron enmarcados en la presencia de un binarismo sexo/género Sin embargo, frente a las expresiones diversas, a dicho binarismo, se da aceptación, pero no se da reconocimiento.

En este proceso de reconocimiento juega un papel fundamental los significados y los sentidos, ya que estos hacen parte de un proceso de construcción social. El binarismo hace parte de los significados de los docentes y padres de familia, con la influencia de los roles y las creencias.

Los procesos de socialización primaria y secundaria influyen en los significados y en la construcción de sentido, donde están relacionados con las construcciones que se den en los procesos relacionales. Los significados y la construcción de sentido está relacionado con el binarismo sexo/género, que es alimentado por las creencias, roles y estereotipos.

Las representaciones sociales han despertado el interés de investigadores de las Ciencias sociales, pues estas evidencian conocimientos sobre el conocimiento del común que tiene influencia por las relaciones que se dan en el contexto. En este sentido, Moscovici (1979), señaló que las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento que puede elaborar comportamientos y la comunicación entre ellos.

El cuarto momento, aborda la discusión desde los resultados obtenidos. Los roles, estereotipos, creencias, sentidos y significados se relacionan de forma directa con lo que se observa y aprende desde la socialización primaria y que puede ser reforzada en la socialización secundaria. Dichos procesos corresponden a los espacios de la familia y la escuela.

En este sentido, el género se enmarca en el binarismo y con poco reconocimiento a la diversidad de género. Como plantea Para Jodelet (1998), las representaciones sociales, permiten interpretar lo que sucede en el entorno.

Así, desde el binarismo, se reconoce la existencia de lo masculino y lo femenino, dejando de lado expresiones que no se enmarquen en ese sistema. De otra parte, se asignan roles

tradicionales tanto a lo femenino y lo masculino que coadyuvan a que se den procesos de desigualdad.

Dichos procesos de desigualdad, son alimentados con la presencia de creencias que alimentan estereotipos que demarcan los roles que pueden asignarse desde las construcciones sociales. Entonces, desde esta postura se convierten las representaciones sociales en una forma de pensamiento que demarca los actúes de los integrantes de un grupo social.

En esta línea argumentativa, Jodelet (1998), dice que, las representaciones sociales organizan contenidos, operaciones mentales y la lógica. Al tener en cuenta ello, la diversidad de género, no está dentro desde este proceso lógico, puesto que existe influencia desde el binarismo sexo/género, aunque existe aceptación hacia la diversidad de género, no se da reconocimiento a la misma.

La diversidad de género, desde los medios de comunicación y en los debates públicos, ha tenido gran connotación, pues intenta deconstruir el binarismo sexo/género. Frente a esto, en diversos espacios el exprocurador Alejandro Ordoñez se refirió a este como la ideología de género y de este modo no da el reconocimiento que tienen dichas expresiones.

En este sentido, las representaciones sociales tienen influencia de parte de los medios de comunicación. Como plantea Farr (1983), al existir eco en ciertos acontecimientos pueden recibir influencia de los mismos.

Asimismo, la representación social del género, categoriza y ordena ese conocimiento que se adquiere e involucra creencias y actitudes. En este sentido, se da un proceso de adquisición de sentido, con base en los significados que las personas tienen.

Dicha representación social del binarismo sexo/género, incluye un núcleo central y un sistema periférico. En relación al primero, Abric (1988), plantea que está determinado por condiciones

históricas, ideológicas y sociológicas y está dado por la memoria colectiva y las normas que lo regulan.

En este sentido, debido a que desde la construcción del género, se planteó el binarismo y, aún se encuentra arraigado en el sentido común de las participantes y por ello recibe poca aceptación de la diversidad de género. De otra parte, como el binarismo sexo/genero regula los comportamientos a través de normas, considera lo contrario como anormal.

De otra parte, frente al sistema periférico de las representaciones sociales, según Abric (1988), permite al ser más flexible que el núcleo central, se de una adaptación frente a otras situaciones. En el caso de la diversidad de género, si bien se encuentra arraigado dentro del núcleo de la representación social el binarismo, puede darse ese reconocimiento frente a nuevas expresiones que no se consideran existentes.

Los roles tradicionales, las creencias que alimentan los estereotipos contribuyen a que el núcleo central se mantenga en los participantes. Sin embargo, es importante que se dé un proceso de cambio que permita el reconocimiento de la diversidad de género.

De otra parte, frente a la configuración dinámica de la representación social se dan dos procesos. La objetivación y el anclaje. En primera medida la objetivación cuya función es transformar lo social en conocimiento.

En este orden de ideas, basado en las construcciones que se han hecho en relación al género, se desconoce la diversidad de género. Este conocimiento, se enmarca en la observación de roles, creencias y estereotipos. Entonces, según Álzate, Gómez y Romero (1999), en la objetivación se obtienen una construcción selectiva que produce una naturalización. En este sentido, el binarismo sexo/género, se considera como tal.

En relación al anclaje, este explica como la representación transforma lo social. En este sentido, para Jodelet (1998), regulan las conductas y las relaciones sociales. Entonces, como el género es



una construcción social, se empieza a gestar una forma de conducta y de relacionarse con los demás.

Para Jodelet (1998), el anclaje presenta varias modalidades, en donde la primera está relacionada con la adquisición de sentido y la forma como ese binarismo se ha arraigado en los participantes. De otra parte, el anclaje se enraíza en el sistema de pensamiento que se adapta a los conocimientos que ya existen en los participantes.

Frente a las dimensiones de la representación social, Moscovici (1979), citado por Jodelet (1998), plantea que tienen tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud. En relación a la información, se alimenta de las creencias que dan sustento a los estereotipos y con ello a la atribución de roles.

De otra parte, en relación al campo de la representación, este organiza la información que relacionada el binarismo sexo/género de forma jerarquizada y se limita a un aspecto preciso del objeto que regula los comportamientos frente a la misma. Finalmente, con relación a la actitud, se relaciona con la forma como se actúa frente a la diversidad de género, puesto que al estar arraigado el binarismo sexo/género, no se da un reconocimiento por parte de todos los participantes.

Por último, en la representación se dan cinco características importantes, que fueron descritas por Jodelet (1998). En relación a estas características, para el binarismo sexo/ género se tiene que:

1. La representación de este, se da en la relación con los símbolos que se han dado. Estos símbolos adquieren significado y se dotan de sentido, arraigándose en los participantes.

2. En relación a la percepción, el binarismo sexo/género, se convierte en una imagen estructurada que regula la forma en la cual los participantes reaccionan y actúan frente a la situaciones relaciones con el género.

3. El binarismo sexo/género, se ha gestado desde las construcciones sociales y se ha construido basado en los procesos de socialización primaria y secundaria.

4. Debido a la volatilidad que pueden tener las representaciones sociales pueden transformarse al tener en cuenta elementos simbólicos y descriptivos que aporta la comunidad. En relación al binarismo sexo/género, hacen parte del mapa cognitivo, aunque se han dado cambios al existir reconocimiento hacia la diversidad de género.

5. El binarismo sexo/género, implica una construcción desde lo social, que abarca una representación que ha sido compartida por los demás. Este proceso se da basado en los procesos de comunicación y lo construido culturalmente, a través de códigos que adquieren significado y sentido.

Entonces, la diversidad de género, se está abriendo espacio, al deconstruir el binarismo sexo/género, a través de que el núcleo central y el sistema periférico de las representaciones sociales, se modifiquen y permitan que las expresiones de género se reconozcan. Es un proceso que demanda una deconstrucción, pero cuya finalidad es la coexistencia en medio del reconocimiento.

## **Conclusiones y Recomendaciones**

Con el fin de mejorar el conocimiento en relación a la sexualidad, se hace necesario conocer, incluir y dar vida, el Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía que deben ejecutar todas las instituciones educativas desde la primaria, con el fin de que no exista desconocimiento hacia esta temática. Además, se debe tener en cuenta para ello, los nuevos aportes teóricos frente al tema.

Las creencias alimentan los estereotipos, y estos a su vez, desde la construcción social demarcan los roles en los cuales pueden desenvolverse hombres y mujeres. De otra parte, aun se evidencian roles tradicionales. Los roles que son asignados a las mujeres, se relacionan con la economía del cuidado, siendo las mujeres, las encargadas del trabajo reproductivo desde el ámbito privado. De otra parte, a los hombres se relaciona con el trabajo productivo que se hace en el ámbito de lo público. Por tanto, en la convivencia escolar, necesita de un trabajo articulado de los integrantes de la comunidad educativa. Dicho proceso enmarcado desde la ley 1620 de 2013.

Igualmente, es importante conocer cómo están estructuradas las representaciones sociales de la diversidad de género en un contexto cultural específico y, de esta manera, ver cómo se articulan las diferentes creencias sobre el ser y el hacer de los hombres y de las mujeres. Este conocimiento, podría constituir el primer paso para la modificación de estas representaciones y, por tanto, de las prácticas sociales relacionadas con esta, dentro de las transformaciones de los manuales de convivencia en las Instituciones Educativas.

Por otro lado, es preciso establecer espacios que permitan la interacción y verbalización de las y los estudiantes de tal forma que las actividades no solo se limiten a lo académico. Por el contrario, que permitan conversar de temas tan importantes como es el establecimiento de las relaciones entre hombres y mujeres y como estas impactan en la vida de cada uno de los niños,

niñas y jóvenes en la configuración de sus identidades de género, dentro las instituciones educativas.

En este orden de ideas, al describir e interpretar los sentidos y significados que circulan acerca de la diversidad de género se menciona que el significado que los participantes asignan es que hombres y mujeres se identifican de acuerdo a las tareas que la construcción social ha asignado por la condición biológica de ser hombres o mujeres. Asimismo, existe una tendencia a que las características de lo femenino y lo masculino son mutuamente excluyentes y el tener una u otra puede llevar a procesos discriminatorios que lleven a desigualdades, sexismo y bullying entre los y las estudiantes o en la comunidad educativa en general.

Por lo anterior, se hace necesario incluir en los Proyectos Educativos Transversales lineamientos que garanticen la sensibilización y puesta en marcha, por parte de los niños, niñas y adolescentes, de acciones para trabajar el reconocimiento de la diversidad y primordialmente la diversidad de género. De otra parte, esto se da desde un proceso de deconstrucción del binarismo sexo/género, que permita el reconocimiento de otras identidades de género.

En la actualidad, se da la presencia de identidades de género y diversidades sexuales, más allá del binarismo sexo/género. Entonces, en el marco del libre desarrollo de la personalidad podría pensarse en una deconstrucción que permita dicha posibilidad.

Finalmente, y en aras de continuar mi proceso de formación, plantearía posibles investigaciones sobre la influencia de la religión en los roles tradicionales, el papel de la mujer en las zonas rurales, el patriarcado en las comunidades indígenas caucanas, la diversidad de género en pueblos indígenas. En alguna de estas temáticas se enfocaría mi tesis doctoral, dentro del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales.

## Referencias

- Abadía, E., Feo, L. y Montoya, F. (2014). *Las Representaciones Sociales de Género en la experiencia de la sexualidad*.
- Abagnano, N. (1983), *Diccionario de Filosofía*. México, FCE.
- Abric, J (1994). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores. Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán: México.
- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N. y González, S. (2013). *Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo*. Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Aixelà, Y. (2005) *Género y antropología social*. Sevilla: Editorial Doble J.
- Alfonso P. y Aguado J. *Estereotipos y coeducación*, Consejo Comarcal del Bierzo, Recuperado de [http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1\\_ARTICULOS\\_Y\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_REFERENCIA/D\\_EDUCACION/Estereotipos\\_y\\_Coeducacion.pdf](http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf)
- Alzate, P., Gómez, M. y Romero, F. (1999). *Representaciones Sociales de la Familia en textos escolares de ciencias sociales de la educación básica Primaria*. Proyecto Colciencias–UTP.
- Arango, J. (1994). Palabras y sentido. *Revista de Ciencias Humanas*, No. 28. En <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/serna.htm>. Recuperado el día 15 de diciembre de 2017.
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J. y Cañón, J. (2010). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen*. Diversitas: perspectivas en Psicología.

- Arellano, R. (2003). Género, medio ambiente y desarrollo sustentable: un nuevo reto para los estudios de género. *Revista de Estudios de Género La Ventana (Universidad de Guadalajara, México)*.
- Arias, J. y Molano, P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos (Colombia)*, 6(2).
- Arispe, L. (1989). *Cultura y desarrollo*. Una etnografía de las creencias de una comunidad mexicana. México: UNAM-Porrúa.
- Aznar, P. y Cánovas, P. (2008). *Educación, género y políticas de igualdad*. Universitat de Valencia.
- Banchs, M. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psychology*. Vol 2.
- Barbera, E. (2004). *Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales (La diversidad de género como estrategia favorecedora de la igualdad de oportunidades en los entornos laborales)*. Universitat de Valencia. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, núm. 50, noviembre, 2004, pp. 37-53.
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.
- Bem, S. (1974). *The measurement of psychological androgyny*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona.
- Bolin, A. (2003): *La transversalidad del género*. Contexto cultural y prácticas de género, en Nieto, José Antonio (ed.): *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*, Madrid, Talasa.

- Bruel dos Santos, T., Scarparo, H., Calvo, A., Herranz, J y Blanco, A. (2013). *Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género*. Diversitas, 9(2).
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Cabanillas, M., Paris, A. y Padrón, M. (2008). *Proyecto Iuvenalis Ccione. Analisis y transferencias de buenas prácticas*. Región de Murcia. Consejería de Política Social, Mujer e inmigración. Dirección general de familia y menor.
- Camacho, E. (2010). *Construcción de representaciones sociales de género en el discurso de profesiones y estudiantes de preparatoria*. Universidad Autónoma De Querétaro.
- Castells, M. (2003). *La era de la información (Vol. 2: El poder de la Identidad, 4ª ed.)*. México: Siglo XXI.
- Céspedes, D. (2014). Algunos estereotipos, roles y refranes sobre género vigentes en la actualidad en estudiantes de la universidad de Costa Rica. *Rev. Electrónica de estudiantes Esc. de psicología, Universidad de Costa Rica*. 9 (2): 23-43, 2014 / ISSN: 1659-2107.
- Chaves, A. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar en Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica De Historia*.
- Congreso de la Republica (1991). *Constitución Política de la Republica de Colombia*. Tomado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Congreso de la Republica (2012). *Ley 1257 de 2008: Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las*

*mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.*

Congreso de la Republica (2012). *Ley 1542 Por la cual se reforma el artículo 74 de la Ley 906 de 2004.*

Congreso de la Republica (2013). *Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.* Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Congreso de la Republica de Colombia (1994). *Ley General de Educación.* Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Corral, V. (2001). *Comportamiento Proambiental.* Una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente. Tenerife: Resma S.L.

Corte Constitucional, Sala Novena de revisión. *Sentencia T-565/15* (MP LUIS ERNESTO VARGAS SILVA; 23 de agosto de 2013).

Corte Constitucional, Sala Quinta de revisión. *Sentencia T-478/15* (MP Gloria Stella Ortiz Díaz; 3 de agosto de 2015).

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

Côté, J. E. y Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and culture. A social psychological synthesis.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cuellar, L. y Rivera, J. (2016). *Mi Voz Cuenta: encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016.* Sentido; Colombia Diversa: Bogotá.

Darwin, Ch. (1987). *El Origen del Hombre.* México: Editores Unidos.



- De Lemus, S., Moya, M., Bukowski, M. y Lupiañez, J. (2008). Activación automática de las dimensiones de competencia y sociabilidad en el caso de los estereotipos de género. *Revista Psicológica México*, v. 29 (2), 115-132.
- Deaux, K y Major, T. (1987). *Structure of gender stereotypes: interrelationships among related behavior*. Psychological Review.
- Devalle, A. y V. Vega (1999). *Una escuela en y para la diversidad*. El entramado de la diversidad, Argentina, Aique Grupo Editor.
- Di Nicola, G. (1991). *Reciprocidad hombre/mujer Igualdad y diferencia*. Madrid: Narcea
- Díaz, L. (2004). *Por qué creemos lo que creemos: un enfoque psicosocial*. Ciencia y pseudociencia: realidades y mitos. Madrid: Equip Sirius. Dirección General de Divulgación de la ciencia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escobar, A. (2013). *El respeto por la diversidad sexual y de género en la Institución Educativa la Gabriela en bello - Antioquia*. Universidad Católica de Manizales.
- Escobar, J. (2007). Diversidad sexual y exclusión. *Revista Colombiana de Bioética*. Vol. 2 No. 2. Julio-Diciembre de 2007. 77-94.
- Farr, R. (1983): *La investigación de Representaciones Sociales en Francia*. Revista Mexicana de Sociología. Vol 45 No 2.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frau, M. (2001). *Trabajo femenino y procesos de empobrecimiento en las mujeres. Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona Icaria – Fundación BBVA,
- Galeano, M. (2003). *Diseños de proyecto de investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín.

- García, J. (2009). *Caminos de la reflexión La teoría Orteguiana de las ideas y las creencias en el contexto de la escuela de Madrid*. España: Biblioteca Nueva.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giberti, E. (2003). *Transgéneros: síntesis y aperturas*. Buenos Aires: Feminaria.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols*. Nº 30.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las Identidades Sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales, México: UNAM. Recuperado de <http://www.gimenez.com.mx/index.html>
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- González, M. (2001). *Algunas reflexiones en torno a las diferencias de género y la pobreza. Pobreza y perspectiva de género*. Barcelona Icaria – Fundación BBVA.
- Hausman, B. (1998): *En busca de las subjetividad: transexualidad, medicina y tecnologías de género*, Transexualidad, transgenerismo y cultura, Madrid, Talasa.
- Herzlich, C. (1979). *La representación social: sentido del concepto*. Introducción a la psicología social. Barcelona: planeta.
- I.E. San Pedro Claver (2017). *Manual de Convivencia*. Villamaría-Caldas.
- Jayne, M. (1999), *La identidad de género*. Facultad de Psicología (UB). Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London: Routledge.
- Jodelet, D. (1998). *La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría*. En: Psicología Social I y II.

- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. Recuperado de en <http://www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-vergüenza-y-silencio-en-la-identidad-masculinamichael-s-kimmel.pdf>
- Kitzinger, J. (1995). *Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups*. Sociology of Health. Recuperado de [www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299](http://www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299)
- Kohlberg, L. (1966). *Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo*. En: E.E. Maccoby (Ed.), *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, 1972.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Alianza Editorial.
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/purificacion\\_mayobre/identidad](http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/purificacion_mayobre/identidad)
- Lamas, M. (2000) Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 18, 1-24.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Latorre, M. y Blanco, F. (2007). *Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. Docencia e Investigación*. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 7, 147- 170.
- Llinares, S. (1995). *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función*. Conferencia invitada en el IV Encuentro de Investigación en Educación Matemática. Luso. Portugal.
- Lomas, C. (2005). *¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre mujeres y hombres*. *Cuadernos de Trabajo Social*, Nº 18, Págs. 259-278.
- López, A. y Madrid, J. (1998). *Lenguaje, sexismo, ideología y educación*. Murcia: Editorial KR.

- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México, Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana.
- Luna, V. (2012). *Miradas sobre las vivencias de sexualidad, género y ciudadanía en contextos interculturales dentro del aula (Licenciada)*. Universidad tecnológica de Pereira.
- Magally, S. (2011). *Cerca de 5 millones de hogares mexicanos jefaturados por una mujer: Conapo/Cimacnoticias*. Disponible en línea:  
<http://www.cimac.org.mx/noticias/01may/01051402.html>
- Martínez I. y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/genero, identidades y construcción de la subjetividad*. Universitat de Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Martínez, I. y Barberá, E. (2004). *La tradición diferencialista: diferencias y semejanzas entre los sexos*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Mellor, M. (2002). *Entrevista con J. Blasco sobre Ecologismo, feminismo y socialismo*. Cuaderno de Ecología política.
- MÉNDEZ, L (1995). *Recetarios mágico-científicos al servicio de la estética de la delgadez. Cuerpos de mujeres, cuerpos de hombres, Actas do seminario Anorexia, dieta, estética, creanzas*. Santiago. Museo do Pobo Galego.
- Meneses, M. y Cano, A. (2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida*. Nure Investigación, No. 37.
- Ministerio de Cultura (2006). *El cine foro*. Recuperado de  
[http://www.mincultura.gov.co/areas/cinematografia/noticias/Paginas/2006-03-01\\_7417.aspx](http://www.mincultura.gov.co/areas/cinematografia/noticias/Paginas/2006-03-01_7417.aspx).
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*.

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Ambientes libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la Escuela*. Aspectos para la reflexión. Bogotá.
- Ministerio del trabajo y previsión social (2009). *Ley 20.348. Resguardar el derecho a la igualdad en las remuneraciones entre mujeres y hombres*. Chile.
- Molina, J. y Muñoz, M. (2014). *Sentidos y significados que han construido sobre la diversidad de género con 12 adolescentes integrantes del grado noveno del centro educativo municipal el campanero ubicado en el corregimiento de Catambuco, en el municipio de pasto- departamento de Nariño (Maestro)*. Universidad de Manizales. Maestría en Educación desde la Diversidad. Línea de Desarrollo Humano.
- Money, J y Ehrhardt, A. (1972). *Desarrollo de la sexualidad humana. Diferenciación y dimorfismo de la identidad de Género*. Madrid. Ediciones Morata.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital.
- Moreno, I. (1991). *Identidades y rituales, en Prats, Joan, Martínez, Ubaldo, Contreras, Jesús y Moreno*. Antropología de los pueblos de España, Madrid, Taurus.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Humemal Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1986). *De la ciencia al sentido común*. Psicología Social I y II Barcelona: Paidós.
- Myers, D.G. (1995). *Psicología social*. México: McGrawHill. 4ª edición (Orig. 1995).
- Myers, G. (1998) *Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups*. Language in Society, 27 (1), 85-111.
- Nanda, S. (2003): *Hijra y Sādhin. Ni hombre ni mujer en la India*. Antropología de la sexualidad y diversidad cultural. Madrid, Talasa.

- Organización Mundial para la Salud (OMS) (2009). *Temas de Salud: Género*. En <http://www.who.int/topics/gender/es/>
- Ospina, M. (2004). *Representaciones sociales de masculinidad en la universidad Tecnológica de Pereira*. Universidad de Manizales.
- Paez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Edit. Fundamentos, Madrid, España.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pérez, F. (2014). *Identidad y diversidad cultural. Una visión antropológica del género y la sexualidad*. Red de estudios socioeducativos.
- Pérez, P. y Ramírez, F. (2014). Homofobia en la escuela, un juego de Representaciones en torno al género.
- POASA, K. (1998). *El/la fa'afafine de Samoa: estudio de un caso y discusión sobre transexualidad*. Transexualidad, transgenerismo y cultura, Madrid, Talasa.
- Ponte, J. (1994). *Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning*. Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the Fifth international conference on systematic cooperation between theory and practice in mathematics education. Italia: Grado.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*, Madrid, Opera Prima.
- Quesada, J. y López, A (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25.
- Ramos, J. (2012). *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?* Una respuesta desde el sistema educativo. CREFAL. México.

- Reidl, L. y Valencia, V., Vargas, X. y Sierra, G. (1998). *Celos y envidia en la pareja cuando ella trabaja fuera de casa*. La Psicología Social en México.
- Rigler, E. (1987). *Focus on focus groups*. ABA Baking journal,
- Rodríguez, F. y Sotelo, G. (2007). *Creencias ambientales en estudiantes de la UNAM*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. y Gómez. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada (España).
- Rogero, J. (2000), *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. Recuperado de <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>.
- Rosado, C. (2006), *What do we mean by "managing diversity"?* Published by EdChange and the Multicultural Pavilion. Recuperado de [http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado\\_managing\\_diversity.pdf](http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado_managing_diversity.pdf) (consultado el 7 de septiembre de 2017)
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*. México, México: Revista Nueva Antropología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, N (2015). *Ética de género: una perspectiva desde la narrativa arquetípica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Monterrey.
- Sacristanz, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Atención a la diversidad, Barcelona, Caracas-Graó. (Colección Claves para la innovación educativa.
- Sánchez, A. (1996). *El desarrollo del sexo como variable estímulo durante la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, A. (2004). *La ciencia del sexo*. Divulgación para divulgadores:

- Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas Marta. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, (p. 265-302). México: Porrúa.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Secretaria de Educación de Bogotá (s.a.). *Manuales de Convivencia: Instituciones de educación formal oficiales y privadas*. Orientaciones generales. Bogotá.
- Secretaria distrital de Planeación (2011). *Bogotá Ciudad de estadísticas. Boletín 25: Lesbianas, Gays, Bisexuales y transgeneristas en cifras*. Bogotá.
- Semana (2016). El polémico video de Alejandro Ordóñez sobre la ideología de género y la paz. *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/alejandro-ordonez-habla-sobre-la-ideologia-de-genero-y-el-proceso-de-paz/495392>
- Senado y Cámara de Diputados (2009). *Ley 26.485: Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. Argentina.
- Silva, J. (2015). Origen de la vida y naturaleza humana en las creencias de los académicos universitarios. *Integración Académica en Psicología Volumen 3*.
- Suárez, I. y Villegas, T. (2015). *Las opiniones docentes respecto de la diversidad de comportamientos de género y sus manifestaciones en el aula de clase grado cuarto de la institución educativa Byron Gaviria*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Tena, F. (2013): Sacudirse la tutela médica. Hacia la despatologización de la transexualidad. *Revista Andaluza de Antropología*, 5, 35-65. Recuperado de <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n5/raa5/tena.pdf>



- Touraine, A. (1965). (1988): *La parole et le sang: politique et société en Amérique Latine*, París, Odile Jacob.
- UNESCO (2003). *Education and cultural diversity*. Disponible en <http://www.unesco.org/education/>
- Valdez-Medina, J., Díaz-Loving, R. y Pérez, B. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. Toluca (México): UAEM.
- Vásquez, A. (2012). *Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia*. Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Vera, N. y Valenzuela, M. (2012). *El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones*.
- Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

## APÉNDICES

## **Apéndice A: Consentimiento informado padres de familia y docentes**

### **UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

Tema de la investigación: Representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría – Caldas

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO (PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES)**

Yo, \_\_\_\_\_, identificado (a) con cedula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_ mayor de edad y en uso de mis facultades mentales, doy fe de mi consentimiento libre y voluntario para participar en la investigación denominada Representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas cuyo objetivo general es Interpretar las representaciones sociales sobre diversidad de género que tienen la comunidad educativa de la misma institución, realizada por el psicólogo y estudiante de la maestría **CARLOS OCTAVIO MOJICA CELY, T.P. 124677 Colpsic.**

Aclaro que antes de dar mi consentimiento libre y voluntario se me ha explicado el procedimiento, normas, costos, beneficios, posibles inconvenientes y el manejo ético responsable de la información recopilada; la cual, solo podrá ser revelada en los casos expuestos por la ley 1090 de 2006 en el capítulo 1. Artículos 24 al 32.

En constancia firmo,

\_\_\_\_\_  
NOMBRE:  
C.C. No.

## Apéndice B: Consentimiento informado estudiantes

### UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

Tema de la investigación: Representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Estudiantes)

Yo \_\_\_\_\_ Identificado (a) con cedula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_ mayor de edad y en uso de mis facultades mentales, en mi calidad de tutor del menor \_\_\_\_\_, identificado con documento N° \_\_\_\_\_ doy fe de mi consentimiento libre y voluntario para participar en la investigación denominada Representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas cuyo objetivo general es Interpretar las representaciones sociales sobre diversidad de género que tienen la comunidad educativa de la misma institución, realizada por el psicólogo y estudiante de la maestría **CARLOS OCTAVIO MOJICA CELY, T.P. 124677 Colpsic.**

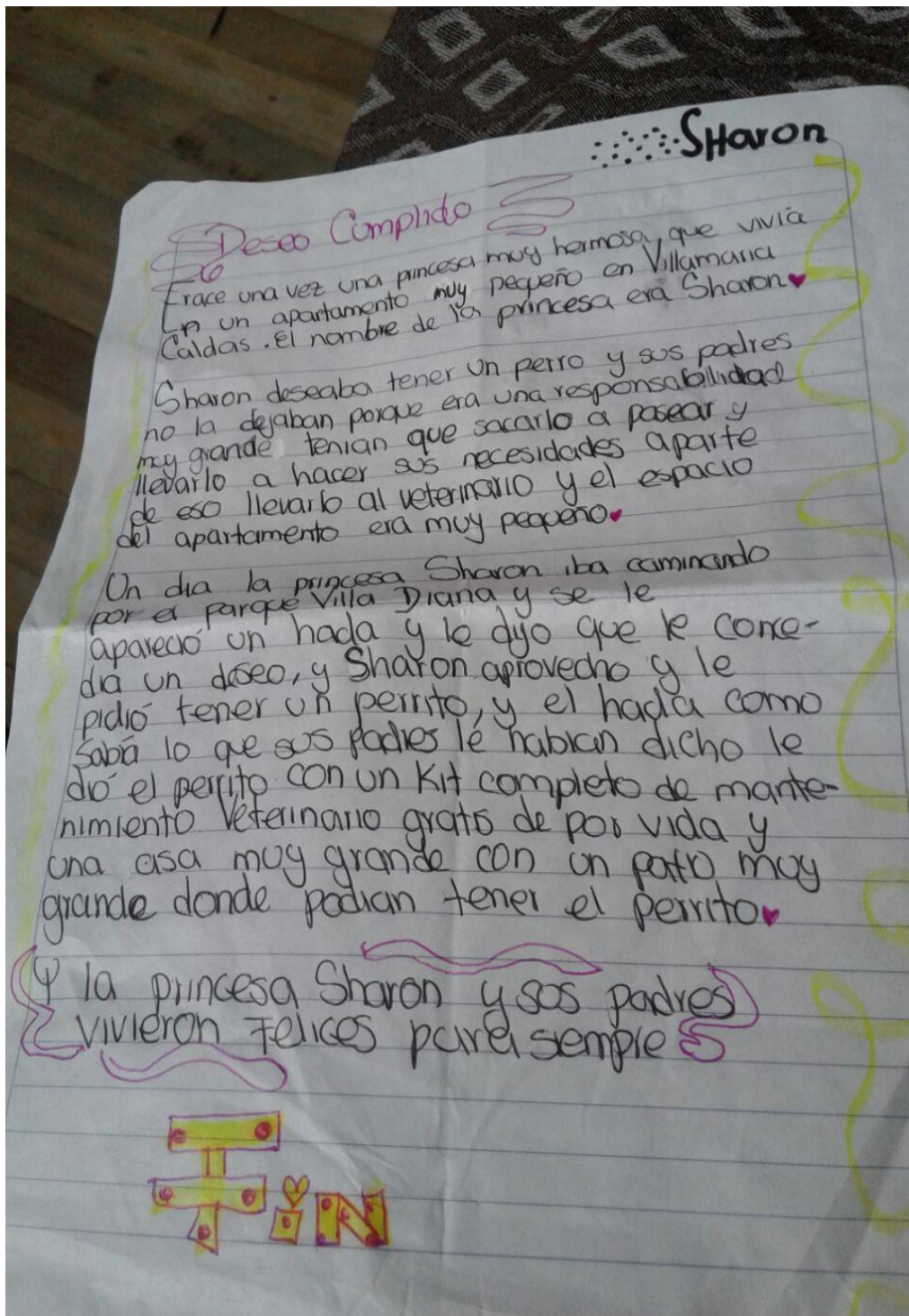
Aclaro que antes de dar mi consentimiento libre y voluntario se me ha explicado el procedimiento, normas, costos, beneficios, posibles inconvenientes y el manejo ético responsable de la información recopilada; la cual, solo podrá ser revelada en los casos expuestos por la ley 1090 de 2006 en el capítulo 1. Artículos 24 al 32.

En constancia firmo,

\_\_\_\_\_  
NOMBRE:

C.C. No.

### Apéndice C: Cuento de hadas (participante 1)





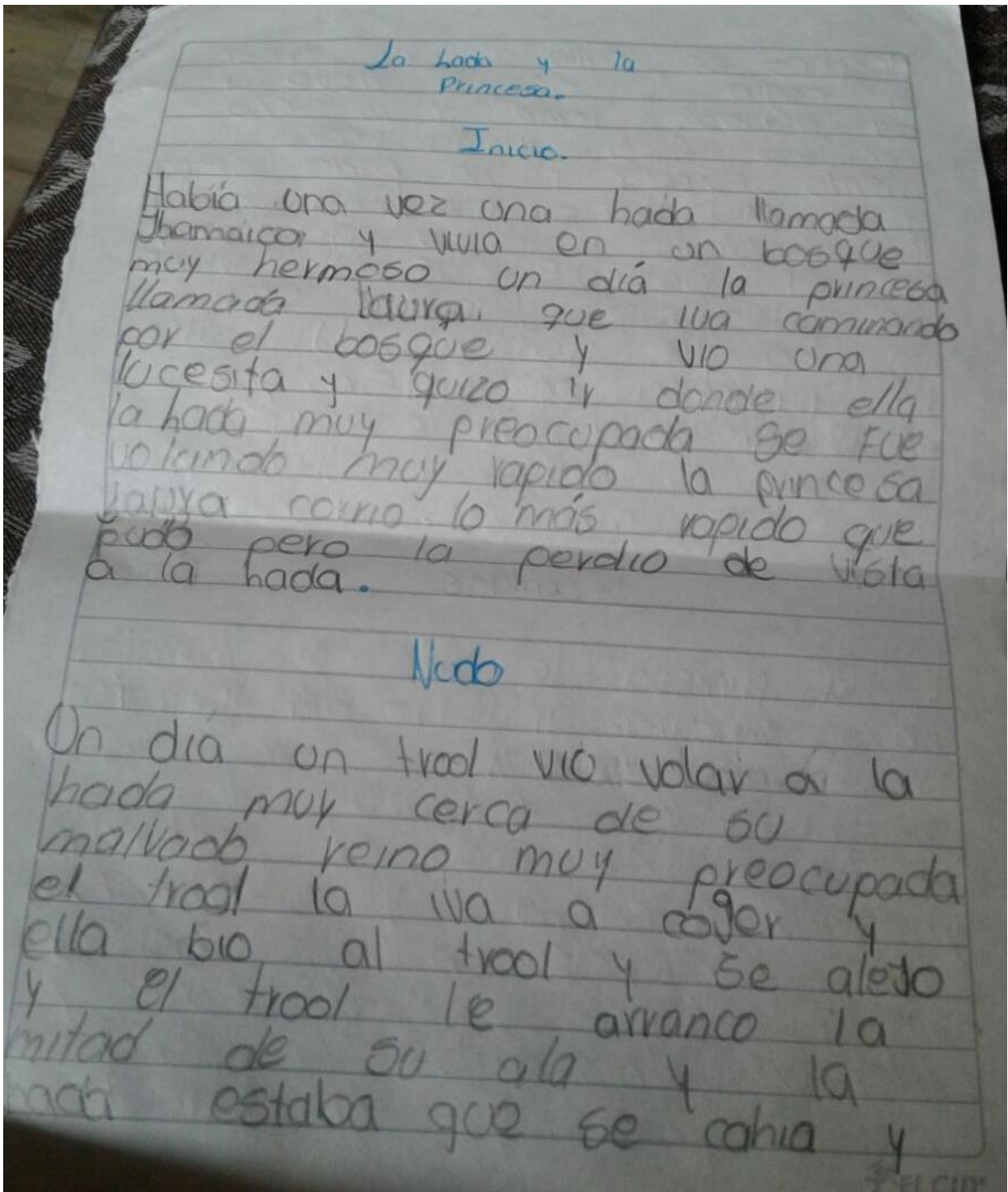
## Apéndice D: Cuento de hadas (participante 2)

El príncipe Eric

Habia una vez en un pueblo a un km del castillo del reino. Una vez un niño llamado Eric vivía en el pueblo era muy inteligente muy carismático un día la guardia real fue al pueblo para (adoptar) a un niño para que fuese príncipe y entonces fue cuando encontraron a Eric y lo adoptaron y estaban muy felices entonces creció y volvió al pueblo para salvar a su familia el príncipe Eric había muchas aventuras y un día el príncipe Eric se volvió Rey.

FIN

### Apéndice E: Cuento de hadas (participante 3)





despues se callo y el trool  
la cogio y se la llevo a  
su malvado reino y la metio  
en una gaula y la hada  
intento escapar y no pudo escapar  
y el onrendio su maquina y  
le absorvio toda su magia y  
en el bosque que ella vivia  
se deshizo y solo era  
un bosque normal. Un dia  
la princesa se entero que  
el trool muy malo le habia  
quidado la magia a Jhamarica  
y ella se enfurecio.

### Desenlase

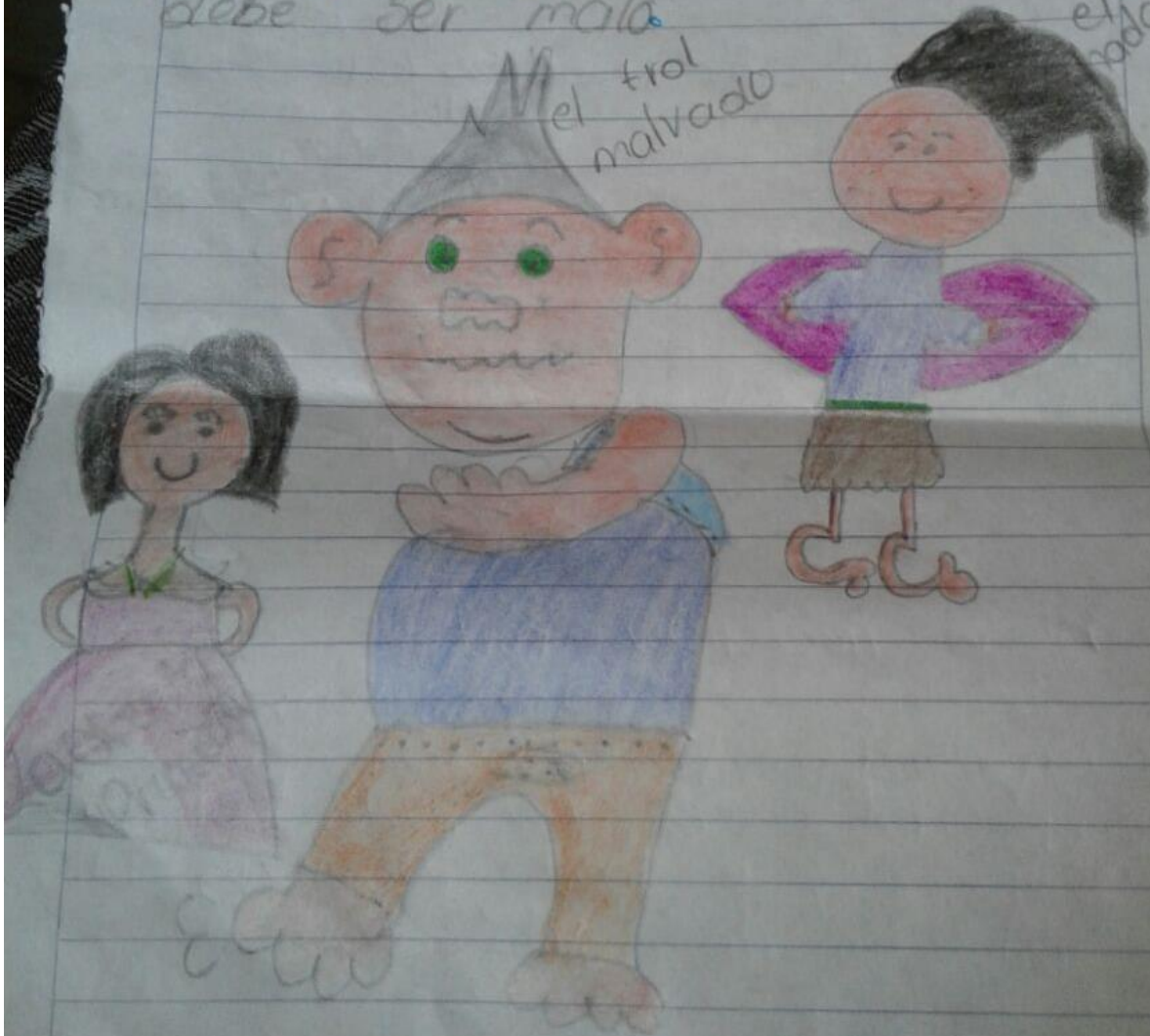
y la princesa le dijo a Jhamarica  
que la ayudara al otro dia la  
princesa Laura le dijo a  
Jhamarica que entrara al  
malvado reino de el trool  
y ella dentro y encontro  
sus poderes en un bazo  
y lo tamo y se fue y  
entonces Jhamarica recupero  
sus poderes y el trool

se fue y la princesa  
le dijo a la hada que  
fueran al castillo y que  
descansara allí,

La moraleja es: que uno nunca  
debe ser malo

el trol  
malvado

el  
hada



Apéndice F: Cuento de hadas (participante 4)

EL REY MEJIA

Una vez en un castillo muy lejano  
Había un rey muy pladoso  
un día los vikingos los  
atacaron y el rey meja no  
estaba de buen humor así que  
mató a todos los vikingos  
y el rey manda a matar  
a los vikingos el rey  
de todos los vikingos quedo  
sin castillo y fue a donde  
el rey meja y le dijo se  
se podía quedar hoy como el rey

**Apéndice G: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “mujer”**

GRUPO	PRIMER ANILLO	SEGUNDO ANILLO			
	DOCENTES	Maravilla	Vida	Mediadora	Universo
Ternura		Inigualable	Encanto	Preciosa	Hermosa
Entrega		Familia	Decisión	Responsabilidad	Total
Belleza		Humilde	Inteligente	Delicada	Juiciosa
Vida		Gestación	Soporte	Progreso	Inicio
Consorte		Ternura	Amor	Discordia -	orden
ESTUDIANTES	Sexy	Alegría	Cariño	Brasieres	Amor
	Femenino	Cariño	Delicadeza	Pelo	Aritos
	Amor	Comer	Felicidad	Paz	sexo
	Amor	Femenino	nacimiento	matrimonio	embarazo
	Cariño	Amorosa	Amable	Conversadora	Amigable
PADRES DE FAMILIA	Es maravillosa	Hermosa	Activa	Amorosa	Especial
	Hembra	Madre	Gestación	Crianza	Amor
	sensibilidad	Sencillez	Sumisa	maravillosa	Madre
	Amorosa	Dulce	Ayuda a los demás	honestas	Trabajadora
	Hermosa	cariñosa	Amable	delicada	Dedicada

**Fuente: Elaboración propia.**

**Apéndice H: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “hombre”**

<b>GRUPO</b>	<b>PRIMER ANILLO</b>	<b>SEGUNDO ANILLO</b>			
DOCENTES	Fuerte complemento	Musculoso Igualdad	arriesgado Familia	Aventurero Fuerza	Agradable Apoyo
	Fuerza	Infidelidad -	Hostilidad -	Prepotencia -	Arrogancia -
	Apoyo	Unión	Familia	Regalo	Trabajo
	Recio	Fuerte	Macho	Atrevido	Osado
	Complemento	Pareja	Respeto	Lucha	Tenacidad
	Perfume	Perro	Camisa	Pantalón	Camiseta
ESTUDIANTES	Cariño	Perros -	Vello facial	Pelo corto	Músculos
	Felicidad	Pasión	Sociable	Caballeroso	Ayuda a los demás
	Listo	Masculino	Trabajo	Serio	Separación -
	Jugar	Masculino	deportivo	Interesante	Amigable
PADRES DE FAMILIA	No es indispensable -	Tranquilo -	Fresco -	Falta de amor -	
	Macho	Padre	Protector	Abastecedor	Trabajo
	Descomplicado	Amoroso	Amigable	Chistoso	Ordenado
	Madurez	Machista	Mentiroso	Homogéneo	Organizado
	Valiente	Honesto	Responsable	Compañía	Brusco

**Fuente: Elaboración propia**

**Apéndice I: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Masculino”**

<b>GRUPO</b>	<b>PRIMER ANILLO</b>	<b>SEGUNDO ANILLO</b>			
<b>DOCENTES</b>	Dominante	Macho	Único -	Violento -	Serio
	Genero	Parte	Iguals	Lucha	Altivo
	Perfume	Atractivo	Limpieza	olor	Apariencia
	Lucha	Arrojo	Igualdad	compañía	Fuerza
	Varonil	Hombre	Razón	poteroso	Maco
	Fuente	Atrevido -	Poder -	Egoísta -	Solitario -
<b>ESTUDIANTES</b>	Bravo	Seducor	Estricto	servicial	Malo -
	Hombre	Pelo corto	Voz gruesa	Mucha fuerza	Le sale barba
	Hombre	Niño	Inteligente	Diversión	Machista
	Pasión	Energía	Cocina	Robar -	Divertirse
	Macho	autoestima	Niño	amigo	Diversión
	<b>PADRES DE FAMILIA</b>	Machista	Grosero -	Irresponsable -	No trabaja -
Genero		Hombre	Diferente	hormonas	Fortaleza
Bigote		Querido	Papacito	mostacho	Negro
Honor		Motor	Mente	manipulador	Orgullos
Detallista		Educado	Deporte	Trabajo	Educado

**Fuente: Elaboración propia**

**Apéndice J: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “femenino”**

<b>GRUPO</b>	<b>PRIMER ANILLO</b>	<b>SEGUNDO ANILLO</b>			
<b>DOCENTES</b>	Delicado	Suave	Tierno	Hermoso	Alegre
	Clasificación	Cualidad	Delicado	Bonito	Felicidad
	Amor	Grandeza	Debilidad -	Constancia	Tristeza
	Ideal	Igualdad	Dulzura	Fuerza	Belleza
	Delicadeza	Contrario	consideración	Raro	Apacible
	Delicado	Sutil	Suave	observador	Lanzado
<b>ESTUDIANTES</b>	Tacones	Sincera	Linda	Sencilla	Amorosa
	Mujer	Bonita	Con pelo largo	Utiliza tacones	Sexo
	Carisma	Aseo	Silla	Cocina	Aseo
	Niña	Autoestima	Ordenada	Amistad	Cariño
	Mujeres	Niñas	Hembras	Animal	Linda
	Muy lindas	Especiales	Armoniosa	sentimentales	Amorosas
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	Genero	Mujer	Comprensión	Orden	Hermosura
	maquillaje	Hermosa	Reluciente	Hermosa	Labial
	delicada	Decente	Respeto	Dormir -	Seria
	Amor	Mimos	Alegría	Limpieza	Felicidad -

**Fuente: Elaboración propia.**

**Apéndice K: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Feminidad”**

<b>GRUPO</b>	<b>PRIMER ANILLO</b>	<b>SEGUNDO ANILLO</b>			
DOCENTES	Suave	Sensual	Cuidarse	Sexy	Sexy
	Delicadeza	Suave	Belleza	Admiración	Característica
	Delicadeza	Futuro	Responsabilidad	Compromiso	Amor
	Tierna	Estado	Forma	Consentimiento	Loca
	Delicadeza	Elegancia	Belleza	Orgullosa	Explosividad
	Entereza	Vida	Ideales	Compañía	Otro
PADRES DE FAMILIA	Personas diferentes	Las modas	El orgullo	La belleza	Las costumbres
	Delicadeza	Belleza	Distinta	Ternura	Amor
	Gay lesbiana	Distorsión	Feo -	Popular -	Trans -
	-	-	-	-	-
	Glamour	Ropa	Estudio	Caminar	Ejercicio
Orgullo	Linda	Perfecta	Amable	Honrada	

**Fuente: Elaboración propia**



**Apéndice L: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Masculinidad”**

<b>GRUPO</b>	<b>PRIMER ANILLO</b>	<b>SEGUNDO ANILLO</b>			
<b>DOCENTES</b>	Brusco -	Arrogante -	Altivo -	Gruñón -	Posesivo -
	Fortaleza	Soporte	Gusto	Definición	Característica
	Fortaleza	Prometedor	Compromiso	Igualdad	Progreso
	Fuerza	Compañía	Complemento	Lucha	Responsabilidad
	Hombre	Hombría	Apoyo	Dureza	Fiereza
	Fortaleza	Aportante	Arrojo	Ímpetu	Poderosos
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	No diferenciarnos	La ropa	Los zapatos	Los peinados	La forma de hablar
	Hormonas	Hombría	Presencia	Ejemplo	Tesón
	Feo -	Sexo	Glúteos	Desnudo	Piel
	Carácter	Crecido -	Minimizar -	Mediocre -	Creativo +
	Elegancia	Caballeroso	Amabilidad	Comunicación	Sincero

**Fuente: Elaboración propia.**

**Apéndice M: Consolidado carta asociativa. Termino inductor “Diversidad de género”**

<b>GRUPO</b>	<b>PRIMER ANILLO</b>	<b>SEGUNDO ANILLO</b>			
<b>DOCENTES</b>	Grupo	Sexo -	Variedad	Edad -	Deporte
	Preferencia	Gusto	tendencia	Aceptación	Respeto
	Cambio	Aceptación	Critica	Admiración	Valentía
	Cobertura	Todos	Caben	Viven	Juegan
	Libertad	Generalidad	Multiplicidad	Comunidad	Variedad
	Variedad	Todos	Característica	Luchas	diferencia
<b>ESTUDIANTE</b>	Humanidad	Raros	Mentirosos	Miedosos -	Homosexuales -
	Igualdad entre hombres y mujeres	Ser respetuosos	No ser machista	No peliar con las mujeres	No gritar
	Igualdad femenino y masculino	Respeto	Apoyo	Cuidado	Naturaleza
	Divertirse humanamente	Bañarse	cocinar	Bailar	Cantar
	Como es su forma de ser	Responsabilidad	Formar de sentirse	Como se porta	Las cosas como son
	No ser discriminado	Aceptar como es	Tener paciencia	No hacer sentir mal	Darle amor
<b>PADRES DE FAMILIA</b>	Variedad	Diferentes	opuestos	Otros	Únicos
	Hombres y mujeres	Naturaleza	tranquilidad	Verde	Esperanza
	Todos somos iguales	Ternura	Débil -	Amor	Calidad
	Pensar	Libertad	Relacionarse	Estilo	Luchar

**Fuente: Elaboración propia.**