

ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DE
NIÑOS Y NIÑAS DE 4 y 5 AÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD

LESLY KATHERINE ZAMBRANO MORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ 2017

ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DE
NIÑOS Y NIÑAS DE 4 y 5 AÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD

LESLY KATHERINE ZAMBRANO MORA

2013158065

MONOGRAFIA

TUTORA

PATRICIA TORRES TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ 2017

AGRADECIMIENTOS

En el camino de construirme como mujer y maestra he tenido la fortuna de contar con personas sumamente valiosas en mi vida y de encontrar otras tantas que han aportado en todo aspecto a mi ser.

Es así cómo, quiero agradecer hoy y cada día la dicha de elegir ser maestra, porque con cada paso reafirmo mi decisión de transformarme, para asumir el reto de educar.

A mis papás por su lucha inagotable, su esfuerzo por ser cada día mejores y hacer de mí y de mis hermanos grandes personas a través del ejemplo, pero sobre todo por anhelar siempre cosas grandes para cada uno de nosotros. Infinita admiración y amor.

A mis hermanos, que me han acompañado en todo este proceso de formación apoyándome, creyendo en mí y creando conmigo. Los amo como no tienen idea.


A Maya y a Lorenzo y a otros tantos amigos que me han enseñado acerca de humanidad.

A mi abuela que en la distancia y en el silencio me acompaña en cada paso.

A mis compañeras y amigas Leidy y Lizeth que han hecho de este camino de formación una experiencia de vida trazado por un lazo de amistad muy valioso para mí.

A mis maestros por guiarme en este proceso formativo y permitirme conocer todo un mundo de posibilidades dentro de la labor docente.

A todos, GRACIAS...

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 115	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS DEL CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD
Autor(es)	Zambrano Mora, Lesly Katherine
Director	Torres Torres, Doris Patricia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017 115 p.
Unidad Patrocinante	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	GÉNERO, REPRESENTACIONES SOCIALES, INTERACCIÓN, IDENTIDAD, LENGUAJE, ROLES Y ESTEREOTIPOS, EDUCACIÓN, INFANCIA.

2. Descripción
<p>Informe del trabajo de grado en el que se aborda las representaciones sociales desde una perspectiva de género en niños y niñas de 4 y 5 años del Centro Educativo Libertad, con la intención de reconocer y comprender a través de un balance interpretativo, las maneras como ellos y ellas están construyendo su ser niña y su ser niño, mediados por una serie de condicionamientos sociales que son interiorizados, asumidos, o redefinidos en una marco de interacción y de intercambio cultural. De este modo se genera un puente entre la educación y la perspectiva de género que invita a maestros y maestras a trabajar en aras de construir una sociedad equitativa.</p>

3. Fuentes
<p>AGUILERA, A. MARTÍNEZ, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. Revista pedagogía y saberes. N° 31. 15-24</p> <p>AVENDAÑO, L. GRANADOS, L. (2011). <i>Representaciones de género en las imágenes icónicas</i></p>

de los textos escolares de ciencias naturales de los grados sexto a noveno de básica secundaria publicados en el periodo de 1995 - 2009. Tesis maestría en educación. Universidad tecnológica de Pereira Facultad de ciencias de la educación, Departamento de psicopedagogía. Pereira. Colombia.

ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión.* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.

ARRUDA, A. (2012). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales.* Blázquez, N. Flores, F. y Ríos, M. Coordinadoras. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología, p.407. (Colección Debate y Reflexión). México.

CAMPOY, T. GOMES, E. (16 de junio de 2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. 277-299

CAMPOS, A. BUITRAGO, M. y GUZMÁN, P. (2010). *Influencia de la programación infantil en la construcción de la identidad de género.* Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

CASTORINA, A. (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad.* (2da Ed). Argentina. Miño Y Dávila.

CHAVES, A. (30 de noviembre de 2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? Revista Electrónica Educare N°16. 5-13. Tomado de: <http://www.una.ac.cr/educare>

COBO, R. (1995). Género. En *Diez palabras clave sobre mujer.* Celia Amorós. 21-54. Verbo Divino.

CONWAY, J. BORQUE, S. BUTLER, J. (1996). El concepto de género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* Lamas Marta Compiladora, 21-34.

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA (26 de mayo de 2000). Caja de herramientas para la sistematización. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

FERNANDEZ, A. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular. Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratadores, machos y cornudos.* (1ª ed.). Barcelona. Anthropos.

FLORES, F. (2012). Representación Social de género: una relación de sentido común. En

- Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales.* Blázquez, N. Flores, F. y Ríos, M. Coordinadoras. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología, p.407. (Colección Debate y Reflexión). México.
- GARCIA, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. Departamento de Psicología Área de Psicología Social Universidad de Huelva 71-81
- GONZÁLEZ, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar* 12, 79-88
- HERNÁNDEZ, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas, revista crítica de ciencias sociales y jurídicas.* 13 (1). Universidad Complutense: Madrid
- IBAÑEZ, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología*, vol. XII, núm. 2. 71-84. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INAMU). (2003). Módulo educativo psicología-secundaria: Aplicación de la visión de género a los programas de estudio del MEP. San José, Costa Rica.
- ITATÍ, A. (1989). Socialización de género en la escuela primaria. Universidad Nacional de Luján. Argentina. *Dialnet.* 177-187.
- JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. *En. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas Sociales.* Barcelona: Paidós.
- LAMAS, M. (2007). El género es cultura. V Campus euroamericano de cooperación cultural. Portugal
- LAMAS, M. (1996). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG.
- LAMAS, M. (1996). Introducción. En M. Lamas. (Ed), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual.* Lamas Marta Compiladora, 9-20
- LAMAS, M. (1996). La antropología feminista y la categoría género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* Lamas Marta Compiladora, 97-126.
- LATORRE, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España. LUGONES, M. (julio – diciembre, 2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa.* 47-101.
- MARTIN, A. (enero- julio, 2008). Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos

sexuales (2ª ed.). Madrid. Ed Cátedra.

MIELES, M. GARCIA, M. (2010) Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Revista latinoamericana de ciencias sociales. Niñez y juventud 8(2), 809-819.

MILLÁN, N. ALARCÓN, L. (2009). *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo: transmisión de los roles de género en el discurso y la práctica docentes*. Estudio de caso centrado en el aula de clase. Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia.

MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Traducción. Buenos Aires. Huemul S. A.

MURILLO, J. (2003). Metodología de la investigación avanzada. La Entrevista. Tecnologías de la información y la comunicación en Educación. Tomado de: [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met.../Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met.../Entrevista_(trabajo).pdf)

ORTEGA, M. RUBIO, L. TORRES, E. (2005). Niños, niñas y perspectiva de género. Estudios sobre familias. México.

PIÑA, J. CUEVAS Y. (enero, 2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación en México. Perfiles educativos. 26, 105-106.

RIZO, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Academia de Comunicación y Cultura. UNAM. 45-62

RODRÍGUEZ, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. Foro de educación, 91-97.

SANDOVAL, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Colombia.

SCOTT, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Lamas Marta Compiladora, 265-302.

TORRES J (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Tercer Ed. Ed. Morata.

TORRES, P VEGA, Y. (2013). Representaciones sociales de género en el discurso institucional del programa de educación infantil de la universidad pedagógica nacional. Informe de

investigación proyecto fedds150. Grupo de investigación infancia y educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

VINCENTY, C. (2003). Socialización, Lenguaje y Educación: una mirada desde el enfoque de género. Revista de antropología experimental N°3.

4. Contenidos

Este trabajo de investigación problematiza la construcción de subjetividades desde la perspectiva de género como un aspecto clave en la conformación de los sujetos dentro de un entramado social preestablecido, que en el escenario educativo cobra importancia por considerarse como un espacio de intercambios en el que circulan visiones de mundo que se asimilan o se redefinen dentro de la interacción, constituyéndose así en representaciones sociales de género que posicionan la idea de ser niño y niña en márgenes de desigualdad en algunos casos y de equidad en otros, el contexto entonces se convierte en un espacio dicente de realidades que comprometen la construcción de identidad desde distintas perspectivas.

A través de una indagación teórica, que vincula las representaciones sociales y la categoría de género se logró concretar un sustento conceptual en el que se inscriben las maneras en que a través del tiempo se han establecido posicionamientos en torno a lo que los hombres y las mujeres deben ser y de acuerdo con esto, el impacto que genera esta carga cultural en la infancia, sin embargo al constituirse el género como un constructo social y cultural en el que se inscriben formas de ser hombre y mujer hay cabida para la construcción individual de ser de acuerdo a la experiencia misma que ha tenido lugar en el sujeto.

De esta manera las representaciones sociales constituyen ese saber cotidiano del que se nutre el sujeto para crear su propio saber y construir en relación con esto su identidad genérica, no obstante las representaciones se configuran a través del saber que circula, pero que es apropiado y redefinido por el sujeto de acuerdo a su experiencia, es por esto representan un proceso cognitivo mediante el cual los niños y niñas interpretan su mundo y construyen su realidad.

Se llevó a cabo un trabajo de campo, centrado en la observación continuada, en la propuesta de actividades detonantes que dieran lugar a otras maneras de posicionarse en el espacio y en accionar cotidiano, así como se plantearon entrevistas que recogían información más exacta y pertinente para complementar todo el trabajo y poder llevar a cabo una sistematización enfocada en aspectos claves que se fueron visibilizando y que posteriormente derivaron en el análisis.

El balance interpretativo por su parte, se construyó de acuerdo con lo hallado en el trabajo de campo, el abordaje teórico y mi interpretación estableciendo categorías analíticas desde las que se pueden evidenciar las representaciones sociales de género que circulan en este contexto, teniendo en cuenta que dichas categorías se interpelan entre sí y se vinculan de forma significativa puesto

que configuran las maneras en que los niños y niñas están conformando su subjetividad y encontrando maneras de ser y estar en su medio acordes con el sentir, el pensar y el actuar de cada uno de ellos y ellas. Las categorías se establecieron en: identidad de género, relaciones e interacciones, estereotipos y roles de género y manifestaciones del lenguaje.

Para finalizar, se plantean conclusiones acordes con lo hallado y se exponen recomendaciones encaminadas a un trabajo vinculante entre género y educación necesario actualmente para construir una sociedad igualitaria y equitativa pensada desde la infancia.

5. Metodología

El paradigma investigativo que se adoptó para esta investigación fue de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo en búsqueda de comprender el actuar de los sujetos en su contexto inmediato, teniendo en cuenta así mismo la metodología de las representaciones sociales para efectuar el análisis, siendo de interés el acercamiento a esas construcciones de representaciones con relación al género que tienen los niños y niñas, utilizando técnicas propias del método etnográfico para la recolección de información constituidas en la observación, el registro de observación y la entrevista semi-estructurada.

6. Conclusiones

Se concluye que las representaciones sociales de género son la manifestación del sentir, del pensar, y del actuar por parte de los niños y niñas en lo concerniente a las maneras como están construyendo su ideas respecto a lo masculino y a lo femenino, desde hechos consensuados y asociativos, así como también desde hechos impositivos y jerarquizados donde de evidencian posturas receptivas o críticas en tanto su proceso identitario es una búsqueda a nivel individual y colectivo en la que se construyen nociones de realidad.

Estableciendo el escenario educativo como un lugar de convergencia que requiere de la reflexión y la acción intencionada en lo concerniente a la perspectiva de género y las manera como la infancia está construyendo su ideas de ser niño y niña a la luz de un proceso socializador que involucra también la labor docente, incluso desde su formación.

Elaborado por:	Zambrano Mora, Lesly Katherine
Revisado por:	Torres Torres, Doris Patricia

Fecha de elaboración del Resumen:	17	09	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

RAE	4
PRESENTACIÓN.....	10
1. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Contexto Institucional.....	15
1.2. Justificación.....	18
1.3. Situación Problémica.....	21
1.4. Pregunta.....	27
1.5. Objetivos.....	27
2. MARCO METODOLÓGICO	
2.1. Paradigma Investigativo.....	28
2.2. Enfoque Investigativo.....	29
2.3. Metodología de la Representaciones Sociales.....	30
2.4. Técnicas e instrumentos.....	32
2.5. Proceso de Investigación.....	36
3. MARCO TEORICO	
3.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	39
3.2. REFERENTES LEGALES Y DE POLÍTICA PÚBLICA.....	43
3.2.1. Documento COMPES SOCIAL.....	44
3.2.2. Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres.....	45
3.2.3. Decreto 1930 del 6 de septiembre de 2013.....	45

3.2.4. Educación básica e igualdad entre los géneros.....	46
3.3. REFERENTES CONCEPTUALES	
3.1. GÉNERO.....	47
3.1.1.El género en la historia.....	47
3.1.2 Definición de Género.....	51
3.1.3. Identidad de Género.....	54
3.1.4. Roles de Género.....	55
3.1.5. Estereotipos de Género.....	57
3.1.6. Socialización y Género.....	58
3.1.7. Género e Infancia.....	60
3.1.8. Género y Educación.....	61
3.2. REPRESENTACIONES SOCIALES.....	62
3.2.1. Las representaciones sociales en la historia.....	62
3.2.2. Teoría de las representaciones sociales.....	63
3.2.3. Características de las representaciones sociales.....	65
3.2.4. Representaciones sociales de Género.....	68
4. BALANCE INTERPRETATIVO.....	71
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	104
6. BIBLIOGRAFIA.....	110
7. ANEXOS.....	115

PRESENTACIÓN

Los cambios que atraviesa la sociedad actual a nivel cultural son complejos y fluctuantes, situando la diversidad como un hecho fundamental en estas transiciones paradigmáticas que se sustentan en el posicionamiento del sujeto como constructor de su realidad. De allí que, el ejercicio investigativo que aquí se presenta, aborde la categoría de género, teniendo en cuenta que precisamente las maneras de construirnos tanto individual como socialmente, implican la libertad del ser y la expresión del mismo; de igual forma, éste planteamiento cobra más fuerza en el ámbito educativo cuando la pregunta se centra en esas construcciones identitarias que se gestan en los primeros años de vida y que se convierten en la base del conocimiento e interacción con el mundo.

Por estas razones, este ejercicio investigativo centra su mirada en el acercamiento a las representaciones sociales de género de la infancia desde el análisis del fenómeno social y el intercambio cultural en el que se inscriben estos dos planteamientos; puesto que reconoce que el momento que atraviesan los niños y niñas de 4 y 5 años, en el que se encuentran construyendo su identidad en un marco de relaciones sociales y de interacción, constituyen aspectos claves en los que se gestan y manifiestan las representaciones sociales como un modo de conocimiento que se significa en la experiencia misma de los sujetos.

En este sentido, se busca problematizar el hecho de pensarse en la conformación de subjetividades desde una perspectiva de género, en tanto que puede presentar multiplicidad de lecturas desde referentes establecidos acerca del deber ser de hombres y mujeres y los cuales median la construcción de la realidad social y particular de las infancias, las que no se hacen presentes como hechos aislados del campo educativo, y que por lo tanto es indispensable plantear que este espacio pueda constituirse como un lugar trascendental en el que circulan visiones de mundo y en el que se intercambian constantemente, mediante un diálogo recíproco y constructor de conocimiento.

En relación con esto, las representaciones sociales se constituyen en un marco explicativo de las maneras como los sujetos construyen su realidad. Las relaciones, las interacciones y el lenguaje son aspectos fundamentales en la gestación y manifestación de dichas representaciones, como visiones de mundo que se conjugan en el medio social y se

establecen como un proceso cognitivo y de creación, donde se vinculan los saberes previos y los conocimientos nuevos anclados en las experiencias de los niños y niñas; de hecho, estudiar las representaciones sociales con un objeto establecido como lo es el género, permite develar aspectos sociales y culturales arraigados en el imaginario colectivo y su influencia en la infancia, como población que construye su identidad en un marco de referencia preestablecido mediante márgenes diferenciadoras entre hombres y mujeres como un rasgo distintivo en cuanto a capacidades y aptitudes que generan desigualdad y ahondan situaciones de discriminación y subvaloración.

A partir de estas consideraciones, se teorizó lo concerniente al género, reconociendo su historia constituida desde luchas de carácter feminista que buscan la reivindicación de los roles y significativos aportes de las mujeres en la sociedad, los cuales han sido invisibilizando en relación con los que el hombre ocupa, y en la búsqueda de procurar el establecimiento de relaciones mucho más horizontales y equitativas. Desde su definición a grandes rasgos, como “una categoría de análisis de fenómenos sociales, una invitación a la reflexión y a la acción; una tarea de investigación deconstructiva y reconstructiva de las relaciones sociales entre hombres y mujeres, que implica problematizar las relaciones jerárquicas de dominación” (Millán y Alarcón. 2009 p. 47) y desde el planteamiento de aspectos claves como lo son la identidad de género, los roles y estereotipos y la socialización, que se establecen en un marco cultural determinado pero tendiente a la transformación, es que se orienta esta investigación hacia el reconocimiento de estos asuntos.

En concordancia con lo anterior, se aproxima y apoya a partir de la teorización acerca de las representaciones sociales; se retoma su historia, su definición, sus características metodológicas y su relación directa con el género, en tanto este se constituye como una construcción social y cultural que tienen su base en la diferencia sexual y que se manifiesta en las maneras como los sujetos se apropian de su individualidad y construyen identidad en un marco de relaciones sociales y de interacción con el medio, a través del conocimientos socialmente compartidos. Las representaciones sociales son “la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (Jodelet citado por Avendaño y Granados 2009 P. 26); en

coherencia con esto, la aprehensión de aspectos de la realidad social por parte de cada sujeto contribuye en la conformación de su subjetividad y de esta manera, los niños y niñas construyen ideas sociales y culturales frente a su posicionamiento como hombres y mujeres dentro de su contexto.

De acuerdo con este marco conceptual y la implicancia de las representaciones sociales desde su planteamiento metodológico dentro de un contexto determinado, se llevó a cabo un interesante trabajo de campo acudiendo a la observación continuada de la cotidianidad misma del espacio educativo, y que se apoyó en entrevistas semi-estructuradas y “actividades detonantes”¹ relacionadas con las asignaciones genéricas naturalizadas en el medio, para de esta manera buscar comprender ¿cómo se tejen las relaciones e interacciones de este grupo de niñas y niños particular? en cuanto a su construcción de identidad, los roles y estereotipos de género, las manifestaciones del lenguaje, su constitución familiar y el juego como una actividad social en la que se establecen formas diferenciadas y de ser y estar.

En relación con lo anteriormente mencionado, se plantea y desarrolla el análisis de las representaciones sociales de género en niños y niñas de 4 y 5 años del Centro Educativo Libertad, a partir de la organización dimensional de las representaciones sociales, establecidas por Moscovici y que están constituidas en: la Información, como conocimiento posible, tomada del trabajo de campo; el Campo de representación como organización del saber en forma jerarquizada representado en la discriminación de dicho trabajo etnográfico; y la Actitud como la expresión del sentido de las representaciones, en relación con la condensación e interpretación de los hallazgos encontrados en torno a cuatro categorías: la identidad de género, roles y estereotipos, relaciones e interacciones y las manifestaciones a través del lenguaje.

¹ Las ACTIVIDADES DETONANTES, fueron consideradas para efectos de este ejercicio investigativo como el planteamiento intencionado de actividades en las cuales se pudo observar y registrar aspectos claves relacionados con la perspectiva de género.

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se abordan los aspectos concernientes al contexto institucional, como aspecto clave para comprender el lugar desde el cual se realiza el ejercicio investigativo y lo que lo caracteriza como una realidad educativa particular, se expone también la justificación de la investigación que se enfoca en el escenario escolar como un lugar de convergencia entre el género y la educación y la situación problémica en la que se desarrollan las ideas que impulsaron este ejercicio investigativo, posterior a esto se plantea la pregunta y se exponen los objetivos tanto el general, como los específicos.

1.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Centro Educativo Libertad (CEL) se encuentra ubicado en la localidad 17 La Candelaria, en el barrio Belén del centro de la ciudad de Bogotá. Es una institución de carácter privado que trabaja a partir de un modelo de educación alternativa, desarrollada a través de una metodología de trabajo por proyectos. La propuesta de esta institución se desliga de la enseñanza tradicional, la homogeneización y el trabajo basado en la competencia, para “ofrecer servicios profesionales educativos en los distintos niveles de la educación formal (preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional y superior), no formal o informal, tendientes a fomentar la innovación educativa y coadyuvar de esta manera a la construcción de una alternativa novedosa en educación²”

La institución presta sus servicios educativos desde el nivel 4 (lo que se comprendería como pre-jardín) hasta el nivel 10 (Quinto de primaria), denominado como: círculo *HYZCATY*, de nivel 11 (Sexto) a nivel 14 (Noveno) denominado como: círculo *GAIA*. Cada uno de estos niveles, adopta para cada transcurso del año un nombre que los caracteriza, que los mismos niños proponen y sustentan a través de un proceso colectivo de construcción identitaria que finaliza democráticamente con la elección y apropiación de una de las opciones de denominación.

² Documento Proyecto Educativo Institucional. Definición de la Misión del Centro Educativo Libertad.

El Centro Educativo Libertad, es una institución que propone una educación de carácter alternativo teniendo en cuenta el paradigma constructivista, donde se le posibilita al sujeto (niño-niña) un empoderamiento y un papel activo en el proceso del conocimiento, en el cual intervienen varios factores, y desde el entorno en el que se desenvuelve ese sujeto. Está fundamentado en un currículo globalizado en el cual la enseñanza “basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas” (Torres, 1994). A la vez busca aprovechar las necesidades y los intereses de los sujetos para generar mayor participación y pensamiento crítico, así su estrategia principal es el trabajo investigativo. Y en una propuesta de pedagogía proyectiva definida por como “una concepción epistemológica, un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico metodológicas orientadas todas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político, desde una perspectiva de la complejidad”. (Aguilera 2004, en Aguilera y Martínez, 2009)

Una propuesta innovadora que se renueva, se recrea, se transforma, no posee un carácter estático, se nutre del trabajo colectivo del equipo docente, sin perder de vista su acumulado histórico. Acumulado que, por demás, se constituye en referente fundamental por cuanto ha sido reflexionado y sistematizado. Así mismo, la concepción epistemológica de la pedagogía proyectiva hace referencia a un conocimiento y a un concepto en construcción; toma distancia de esta manera de la epistemología positivista, en tanto en ésta se busca establecer conocimientos y no verdades acabadas” (Aguilera y Martínez, 2009).

Con relación a esto, su filosofía institucional se encuentra en constante experimentación como una propuesta novedosa en aspectos tales como los contenidos, las metodologías, los recursos didácticos, las prácticas evaluativas, las relaciones de convivencia y demás aspectos de la vida escolar que merecen construirse de manera diferente a las formas usuales o convencionales, así mismo, se posibilita el despliegue de todas las capacidades de los niños y las niñas como uno de los propósitos del CEL, el cual busca la formación de

seres humanos integrales que aporten a la construcción de una sociedad más justa y más humana.

La población con la que se desarrolla el presente ejercicio investigativo sobre representaciones sociales de género, está constituida por 6 niños y 6 niñas entre los 4 y 5 años pertenecientes a Nivel 4³ del Centro Educativo Libertad, ellos y ellas en esta edad han alcanzado niveles de desarrollo en todas sus dimensiones, los que se reflejan en las maneras de relacionarse con los otros, siendo el componente comunicativo un aspecto clave para comprender dichas relaciones. Es así como se puede apreciar que en lo que expresan verbalmente, se manifiestan sus necesidades, sus deseos, sus preferencias y su manera particular y diversa de comprender el mundo que los rodea, todo esto con base en las apropiaciones culturales que han hecho de su medio, y que tienen validación mediante el lenguaje que a menudo llama su atención y que utilizan para expresar situaciones relacionadas con el descubrimiento que van apropiando de su cuerpo y de su ser y que ponen en juego en la interacción a través de los intercambios dialógicos que se dan en distintos escenarios de la vida cotidiana ya sea entre pares o con adultos; de este modo se van consolidando vínculos afectivos que responden a toda la dinámica de interacción en la que están inmersos como sujetos activos y en donde van construyendo su identidad.

Dicho esto, el énfasis en la elección de esta población responde también a un momento clave en la consolidación de la identidad de género, donde se les ha sido impuesta la capacidad para categorizarse como pertenecientes a lo masculino o femenino, donde pasan a una etapa de cierta estabilización de esta condición, por lo que allí se hace conciencia acerca del género como un hecho que se mantiene a lo largo de la vida, es decir que es una condición propia del ser humano, y que sin embargo, no está dada desde el rasgo biológico netamente. Por esto, es importante distinguir que consciente o inconscientemente, a los niños y niñas se les ha sido asignado socialmente, mediante las prácticas de crianza de su grupo social, el reconocimiento del sexo biológico con el que nacieron, pero que a la vez se

³ Grado correspondiente a pre-jardín, el cual es denominado como nivel 4 dentro de la propuesta educativa del CEL en aras de no generar la división y desarticulación usual entre el nivel de preescolar (jardín) – y la educación básica en el grado primero y usada en la educación tradicional. Así mismo, desde la concepción de configurar los grupos basados en la cercanía de las edades y no desde la escuela graduada.

embarcan en la apropiación personal de lo que el medio les muestra acerca de qué es ser hombre y mujer y de esta manera van construyendo social y culturalmente su género. La construcción social y cultural de su identidad de género es un aspecto que como lo menciona el Instituto Nacional de Mujeres (INAMU) “no se da en un tiempo determinado; se modela y se refuerza constantemente porque es una síntesis de las diferentes experiencias vividas; es también la síntesis de las múltiples variables que condicionan o determinan la vida de las personas, como lo son la condición por las diferencias socioeconómicas, condición étnica, etaria, salud, lingüística y política, entre otras” (2003), y además de esto, se representa en la manera como los niños y niñas lo interiorizan y luego lo expresan en sus procesos de socialización, constituyendo una forma de ver el mundo y de actuar en él, donde el reconocimiento de sí y de los otros se convierte en un hecho significativo.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La educación es tal vez la principal reproductora de estereotipos sociales que se encuentran alrededor de la construcción identitaria de los niños como hombres y de las niñas como mujeres. A pesar de que se han desechado las ideas de Rousseau sobre la educación diferenciada para hombres y mujeres, los programas de educación carecen de una perspectiva de género que conlleve a una reflexión crítica del tema en las aulas; además, que la misma educación universitaria que reciben los maestros y las maestras adolece de un enfoque género sensitivo. (Chávez, 2012 p. 11)

El acercamiento a las realidades latentes en cuanto al abordaje del género en el campo educativo habla sin lugar a duda de un momento crucial, el cual se encuentra marcado por tensiones y reflexiones y en el que se proponen una serie de reconfiguraciones respecto a las maneras como se asume el género en la formación de niños y niñas e incluso la de maestras y maestros; dichos abordajes tienen como propósito fundamental la visibilización y transformación de actitudes, nociones e imaginarios sobre la base de lo construido social

y culturalmente acerca del género y en los que sin duda se hallan establecidas en las realidades educativas.

En relación con lo anterior y en consecuencia con su proyecto formativo, el CEL como escenario educativo alternativo propone reflejar a través de las realidades construidas, un interés por el fortalecimiento de los sujetos, de allí que surja el interés investigativo por develar y conocer las formas particulares en los que los aspectos relacionados con el género están presentes en dichas realidades. Este interés conlleva a que, dicho ejercicio de indagación sea pensado desde una perspectiva de género, dada la importancia que cobra en este entorno educativo la construcción social y cultural de los sujetos; así mismo, se considera pertinente máxime si se tiene en cuenta que estos elementos tienen sus raíces en la infancia temprana y en los que las dimensiones del desarrollo de niños y niñas se establecen como aspectos claves en dicha construcción; en relación con esto, Rosa Cobo señala,

Los aspectos de aprendizaje temprano del género de los niños son casi con toda seguridad inconscientes. Preceden a la fase en la que los niños son capaces de etiquetarse a sí mismo como niño o niña. Una serie de claves pre-verbales constituyen el desarrollo inicial de la conciencia del género” (1995, p.75).

Así, ellas y ellos son directos receptores de todo un acervo cultural en el que circulan representaciones sociales de género dadas a partir de la interacción mutua y las que se constituyen en elementos vitales de apropiación y exteriorización de creencias y comportamientos que se ponen en juego en esta interacción; donde a la vez, es importante considerar que el hecho de reconocer las construcciones sociales y culturales que se dan de género en la etapa infantil, comportan también la valoración de los sujetos particulares que están en escena aportando significativamente a dicha construcción, como miembros pertenecientes a sus grupos familiares y escolares. Todo esto si se tiene en cuenta que la naturalización de muchos de los aspectos relacionados con el género, han hecho de éste tema un terreno poco explorado en y para la educación de la infancia.

Por lo consiguiente, a partir de la idea de que las interacciones que se dan en la institución escolar entre niños y niñas están permeadas por las construcciones que van realizando y nutriendo en relación al contacto con otros sujetos en los diferentes escenarios en los cuales

están inmersos, y que es la familia el primer escenario socializador de los niños y niñas, donde se transmiten conductas, normas, valores, formas de comportamiento e interacción, entre otros, se reafirma el interés investigativo por reconocer esas construcciones con las que los niños y niñas ingresan a la escuela, construcciones que más allá de buscar generar juicios de valor, indudablemente inciden en las interacciones que allí tienen lugar.

Todo esto atiende y concuerda con el propósito de lograr evidenciar, interpretar, analizar y comprender las dinámicas donde los niños y las niñas interactúan con sus pares y maestros/as, para resignificar las maneras como ellas y ellos se relacionan, entendiendo que los procesos de socialización por los que ellos pasan tanto en la escuela como en otros escenarios, también influyen determinadamente en la construcción de su identidad; por lo tanto, se encuentra pertinente reconocer y visibilizar mediante la exploración de esas características particulares en las construcciones con relación al otro desde la categoría de género, su incidencia en las interacciones entre pares. Johan Scott afirma que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basados en las diferencias que distinguen el sexo” (Scott 1996, citado por Hernández, 2006 p.3) y es aquí donde se busca dar mayor relevancia a la consideración de la diversidad dentro de las mismas dinámicas de interacción, aun cuando no es el sexo el que determina la construcción de género, es importante comprender que esto no significa un total desconocimiento de las diferencias que existen entre hombres y mujeres y que precisamente se propende trascenderlas comprendiendo que son las interacciones sociales y culturales los aspectos determinantes de la adquisición de la identidad femenina y masculina en términos de equidad.

Por último, se quiere hacer partícipes de los hallazgos encontrados a los diferentes agentes involucrados en dichas construcciones por medio del planteamiento de algunas recomendaciones y poder así generar reflexiones, acciones y transformaciones sobre la trascendencia e influencia que tienen las concepciones, creencias, normas, estereotipos, etc., que se transmiten a los niños y niñas en sus procesos de desarrollo y socialización ya sea que su transmisión se dé de forma consciente o inconsciente, y poder apreciar cómo estas construcciones se ven reflejadas en las interacciones que se gestan en los diferentes escenarios que habitan y en los cuales están inmersos, “es necesario educar a los niños y

niñas de manera imparcial, sin discriminación de tal forma que se promueva su independencia y el desarrollo como seres humanos integrales” (Chávez, 2012 p.10).

Por otro lado, es necesario mencionar cómo desde el proceso de formación que he atravesado como estudiante y maestra en el Programa de Educación Infantil de la UPN, pude encontrar que las realidades de las infancias, además de estar vinculadas a un proceso de aprendizaje en el contexto educativo, se vinculan también en un escenario forjado por una serie de nociones condicionadas y determinadas social y culturalmente acerca de cómo deben ser las niñas y los niños y que permean su ser de diversas maneras, ya que es precisamente en este contexto escolar en donde construyen su subjetividad, naturalizando hechos y situaciones de desigualdad e inequidad que se deben abordar desde la labor docente como hechos fundamentales en la construcción y formación de cada uno de los sujetos presentes en el acto educativo; aunque este no es el único espacio socializador en el que interactúan los niños y niñas, si representa un importante escenario de construcción, intercambio, reafirmación y transformación de representaciones sociales de género que como educadora se deben conocer y reconocer como elementos transversales al mismo acto educativo.

1.3. SITUACIÓN PROBLÉMICA

Como se anunció anteriormente, el escenario educativo elegido para llevar a cabo este ejercicio investigativo es el Centro Educativo Libertad (CEL), el cual presenta particularidades en su propuesta pedagógica incorporadas principalmente en su currículo de carácter globalizado, en el que se plantea el fortalecimiento del sujeto como su apuesta formativa con miras a la integralidad del ser relacionando aspectos sociales, culturales, biológicos y psicológicos, esto hace que se configure una cosmovisión diferente de educación, que en este caso es denominada como alternativa, y que expone otras maneras de configurarse en el espacio escolar que indudablemente afectan las maneras de ser y estar de los niños y niñas que allí se forman; de esta manera, la pregunta por las representaciones

sociales de género se sitúa en un contexto particular que le apuesta al fortalecimiento del sujeto desde múltiples perspectivas.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que las realidades que circulan acerca de género se han convertido en una generalización que pasa por la naturalización de ciertos roles, estereotipos y uso de lenguaje sexista que se ha establecido en los escenarios educativos como una forma cotidiana de relacionarse entre hombres y mujeres; haciendo que los actores involucrados en el acto educativo construyan su subjetividad de acuerdo a las experiencias que los permean en su vida social. De allí que, como educadora infantil de la UPN, encuentro un interés particular por llevar a cabo este ejercicio investigativo en un escenario educativo de innovación pedagógica como lo es el CEL, puesto que me representa un reto interesante, en la medida en que vislumbro que su propuesta de educación alternativa puede aportar otras luces que permitan acercarse a comprender las construcciones de los sujetos en torno al género en el contexto educativo, como el lugar diciente de otras realidades, que bien vale la pena interpretar.

Al respecto, es importante señalar que en este planteamiento investigativo subyace y busca responder a una serie de discusiones que he llevado cabo durante mi proceso como educadora infantil en formación, es así como en torno a esto busco comprender las implicaciones al hablar sobre la relación infancia y género en el contexto educativo, puesto que por medio de las dinámicas escolares a las que he podido acercarme mediante la práctica pedagógica en este escenario y desde otras perspectivas cercanas que me han permitido conocer y comprender esta relación, he podido evidenciar cuan supeditado y desconocido se encuentra el abordaje de la categoría analítica de género y su planteamiento como construcción social y cultural desde la infancia, en un medio tan signado por las desigualdades e inequidades entre hombres y mujeres.

De allí que, pensarse en la conformación de subjetividades desde una perspectiva de género, que presenta multiplicidad de lecturas en cuanto a referentes sociales y culturales establecidos desde el deber ser de hombres y mujeres y los que indudablemente medían la en la construcción de la realidad social y particular de las infancias, no puede comprenderse como un hecho aislado del escenario educativo, por lo que se esboza y plantea que el CEL puede constituirse como un lugar en que circulan visones de mundo particulares que se

intercambian constantemente en un diálogo recíproco y constructor de conocimiento susceptible a la interpretación y reflexión.

En concordancia con lo anterior, en el presente documento se expondrá al género como categoría, lo que da una idea más centrada de lo que significa hablar de ésta como una construcción social y cultural, para luego poder desarrollar aspectos como las representaciones sociales que convergen al hablar de género en un contexto determinado, representadas en la asignación y naturalización de roles, así como la interacción y el reconocimiento de los otros a partir de las maneras de relacionarse a través de lo cotidiano.

Comprender al género como una categoría, es la posibilidad de ampliar y de complejizar la perspectiva, al punto de entender que, como lo menciona Hernández “constituye la categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual” (2006, p.1). Dicho esto, hablar de género, no se puede reducir al hecho biológico de la diferencia sexual, así como tampoco se puede desdibujar la diversidad que cada sujeto representa teniendo en cuenta su diferencia, por lo tanto, hablar de la categoría de género implica reconocer que las capacidades y aptitudes de hombres y mujeres no están condicionadas sobre la base de la diferencia sexual.

Es por esto, que cuando se habla de construcción social y cultural, se hace referencia a una construcción tanto propia como colectiva, donde la sexualidad “se vive en función de una condición de género que delimita las posibilidades y potencialidades vitales. El orden fundado sobre la sexualidad (el género), se constituye entonces en un orden de poder” (Hernández. 2006 p.3); por lo tanto, dicha construcción incide sobre la organización de la vida social y por la carga subjetiva que la caracteriza, no se puede considerar como neutra.

En este recorrido, los estudios sobre género parten del reconocimiento de los movimientos feministas que buscaban eliminar del discurso patriarcal la asignación y naturalización de hechos atribuidos desde el desconocimiento, sometimiento y subvaloración de las mujeres tomados como ideología; es así como a partir de años de lucha, también permitieron que estos estudios apuntaran a no desconocer el carácter de sujetos activos de la mujer y del hombre en esa construcción social que representa la categoría de género, antes que la

imposición de estereotipos para estos en los que colocan en un lugar desigual a la mujer bajo imperativos de poder ligados a la subordinación de lo femenino.

A la vez, también se reconoce que la carga cultural sobre la identidad de género influye en los procesos de socialización de los sujetos, cuando esta se manifiesta en mayor o menor medida en las decisiones de interacción que se toman, de allí la importancia de comprender y transformar las construcciones sociales que representa hablar de género, así como las disposiciones en cuanto a identidad sexual y prácticas corporales en el inherente acto de relacionarse con los otros. Así la interacción entre niños y niñas es esencial en la integración en un contexto, ya que allí se producen importantes intercambios dialógicos que contienen gran carga cultural determinante en los imaginarios que se construyen en cuanto al género y la manera de concebir a los otros en este. Dicho esto, hablar de interacción nos pone en el lugar del intercambio de significados netamente aportantes en la construcción de subjetividad dentro de los procesos de socialización, donde se vuelve una constante la convergencia de múltiples realidades propias de una cultura, por lo que se puede hablar de experiencias personales puestas en juego en el ámbito social, lo que deriva en una interpretación de sí mismo y del mundo que lo rodea. Es así como la interacción comprende variadas relaciones sociales de carácter multidireccional y recíproco que constituyen el establecimiento de vínculos a través del lenguaje verbal y no verbal desde la participación y la experiencia.

Con relación a las representaciones sociales, éstas se generan a partir de los procesos de comunicación entablados por los integrantes de un determinado grupo social, en los que se encuentra un componente jerárquico. Así pues, las representaciones son los conocimientos que los sujetos de determinado grupo social apropian de las experiencias, tales como: comportamientos, creencias, normas, etc., los que son transmitidos e interiorizados por medio de las tradiciones culturales con el propósito de instaurar y definir las situaciones de la realidad en la cual circulan.

Mediante la comprensión de la construcción de las representaciones sociales de género es importante reconocer dos aspectos que determinan dicha construcción, estos son los estereotipos y los roles de género.

Se reconoce que los estereotipos están presentes en los ámbitos sociales de la vida humana, dado que se constituyen a partir de creencias socialmente aceptadas como verdaderas, que tienden a tener una característica cultural que circula; al remitirse a hablar de estereotipos de género desde una perspectiva sociocultural, encontramos que estos han sido asignados culturalmente como los encargados de hacer que determinado grupo de sujetos adopten normas y formas de vivir establecidas (González, 1999). Los estereotipos son el reflejo del lugar que ocupa un grupo de individuos en la sociedad, reconociendo que éstos son también posibilitadores del reconocimiento de la construcción de la identidad social y colectiva, ya que permiten la concienciación de que se es parte de un determinado grupo social, así pues, estos cumplen la función de esquematizar la realidad a través de la generalización de características, permitiendo la adaptación a ésta, generando creencias estandarizadas sobre los atributos que caracterizan a ciertos grupos sociales, los que se transmiten a través de los procesos de socialización.

Por otra parte, los roles de género son aquellas construcciones que han sido elaboradas, interiorizadas y naturalizadas, en una determinada cultura para asignarle a sus miembros distintivamente labores que determinarán los comportamientos frente a la sociedad. Dichos roles son una creación cultural que determina qué acciones pertenecen a lo masculino y que a lo femenino; estos determinados roles son el resultado de las interacciones que se producen desde el primer escenario socializador en el cual están inmersos los niños y las niñas, como lo señala (Rodríguez, 2007 p.92) “la familia es el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primer agente, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad”, es esta la responsable de las construcciones de mundo que realizan los niños y las niñas; aquí es donde se definen comportamientos, formas de vestirse, con qué cosas deben y no jugar, qué tareas pueden realizar según su sexo, etc.

Al ser las representaciones sociales de género una construcción que se inicia desde el primer escenario socializador, éste es quien determina, como se mencionó anteriormente las formas de interacción que determinado sujeto interioriza para interactuar en los diferentes contextos a los cuales se vea enfrentado a lo largo de la vida. Así pues, dichas representaciones sociales de género que se gestan desde la infancia por parte de la familia

no son construcciones estáticas, por el contrario, estas al verse enfrentadas a diferentes costumbres, contextos, ambientes, lenguajes, etc., se modifican para adaptarse y permitir que los sujetos también se adapten a dichos cambios que generan las interacciones.

Es así como es indispensable conocer desde dónde se reconocen a los sujetos ya que cada cultura busca diferenciar entre las tareas, cualidades y comportamientos de manera prescriptiva para varones y mujeres (Mead, referenciado por Itatí, 1989 p.178). Así pues, se comprende que es desde la primera institución socializadora (la familia) desde donde se emprende el proceso formativo del sujeto con concepciones, valores y creencias que determinan su actuar frente a los diversos contextos en los cuales va a estar inmersos. Este aprendizaje no se realiza en un solo momento, sino que constituye un proceso que dura toda la vida, no obstante, es en cada escenario donde los sujetos esbozan las formas de comportamiento que han adquirido en primera instancia por parte de sus padres o cuidadores. Sin embargo estos no son los únicos agentes involucrados en estos procesos “a través del tiempo encontramos múltiples canales capaces de reforzar este primer “mensaje”, los medios de comunicación de masas, la religión, el derecho, etc.”. (Itatí, 1989 p. 179), e incluso desde los cambios circunstanciales que se han venido gestando, en cuanto a la socialización primaria y secundaria y el rol protagónico que tiene el escenario escolar en estos dos momentos.

Este planteamiento ha permitido cuestionar las concepciones de género que permean la cotidianidad, donde sin lugar a dudas el acervo cultural juega un papel determinante en las construcciones sociales y simbólicas referidas al género, aspectos como éste son determinantes en el inicio de la construcción de las representaciones sociales de género, de esta manera que el trabajo con la infancia se transversaliza cuando la enseñanza y el aprendizaje contribuyen al fortalecimiento del sujeto desde perspectivas como la de género y la construcción identitaria, aspectos supremamente claves en el proceso formativo en esta etapa de la vida.

De acuerdo con esto, dado que el escenario educativo elegido para llevar a cabo este ejercicio investigativo es el Centro Educativo Libertad, que desde su propuesta pedagógica propende por la configuración de en una cosmovisión diferente de educación, en este caso denominada como alternativa, y que expone otras maneras de configurarse en el espacio

escolar que indudablemente permean las maneras de ser y estar de los niños y niñas que allí se forman; se considera importante y pertinente la pregunta por las representaciones sociales de género de niños y niñas que se sitúan en un contexto particular que le apuesta al fortalecimiento del sujeto desde múltiples perspectivas.

1.4 PREGUNTA

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre género que están presentes en niños y niñas en edades entre los 4 y 5 años del Centro Educativo Libertad y cómo inciden en sus interacciones sociales?

1.5. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar y analizar las representaciones sociales de género de los niños y niñas de 4 y 5 años del Centro Educativo Libertad y su incidencia en la construcción de interacciones sociales cotidianas relacionadas con el género.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las representaciones sociales de género a partir de una postura reflexiva y propositiva.
- Conceptualizar las categorías de género y de representaciones sociales con miras al reconocimiento de las formas propias de interacción de género de niños y niñas.

- Reflexionar acerca de los hallazgos encontrados en relación a las construcciones sociales de género, involucrando a los actores sociales presentes en los procesos de desarrollo de niños y niñas.
- Plantear recomendaciones para los ámbitos educativos de niños y niñas desde perspectivas de género.

De lo proyectado anteriormente en el contexto y el planteamiento del problema, se da paso a la exposición del marco metodológico como la ruta que guiará el ejercicio investigativo a partir de lo establecido en este cuestionamiento.

2. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se abordan los aspectos concernientes al desarrollo del ejercicio investigativo, exponiendo el paradigma y el enfoque elegidos y las razones por las cuales se definieron estos, así como también la metodología de las representaciones sociales y los instrumentos utilizados en la recolección de la información, para luego abordar el proceso que se llevó a cabo desde la elección del tema, la construcción del Marco Teórico, la recolección de la información para finalizar con los hallazgos y conclusiones encontradas.

2.1. PARADIGMA INVESTIGATIVO

El presente ejercicio investigativo (monografía) se forja desde el paradigma cualitativo, por su pertinencia para comprender, interpretar y conocer el carácter o las diferentes particularidades de un fenómeno como lo es el género desde su comprensión como constructo social y cultural, este paradigma permite reconstruir procesos sociales, que en este caso se dan en el contexto educativo, planteando la perspectiva de la interpretación necesaria para comprender dinámicas subjetivas en relación con las construcciones sociales y culturales que se generan en cada sujeto de acuerdo a su experiencia, hasta dinámicas

colectivas que vinculan todo el conglomerado social y que son construidas, apropiadas y hasta redefinidas en un espacio y tiempo determinados, “El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social” (Sandoval, 2002 p.33)

Teniendo presente que el interés radica en evidenciar y generar reflexión acerca de las representaciones sociales que han construido las niñas y los niños con relación al género, encontramos pertinente interpretar los hallazgos en relación con este paradigma, dado que el contexto en el cual se lleva a cabo el ejercicio investigativo se comprende como un espacio de posibilidades sociales y culturales para comprender e interpretar una realidad concreta en torno a la experiencia de constituirse como sujetos en un contexto que se redefine constantemente.

2.2 ENFOQUE INVESTIGATIVO

El ejercicio investigativo (monografía) se desarrollara bajo un enfoque interpretativo, en el cual se establece una relación entre el sujeto de la investigación y el objeto a investigar para comprender e interpretar la acción humana por medio de las experiencias de los individuos, allí entran en juego la interacción y la comunicación en un plano de bidireccionalidad fundamental en la percepción de la realidad del sujeto investigado, en este caso niños y niñas entre los 4 y los 5 años y con el objeto establecido en la construcción de representaciones sociales de género. Este enfoque busca comprender experiencias humanas específicas en un tiempo y en un espacio determinado a partir de un contexto, en este sentido la vivencia de los sujetos (niños y niñas) partícipes de este ejercicio investigativo, permite visibilizar y reconocer las experiencias de su ser en la etapa infantil, en relación con sus maneras de interactuar, de relacionarse, de comunicarse y de tomar posturas en un plano de redefiniciones y asociaciones.

Este enfoque tiene como principal objetivo interpretar y comprender todos aquellos fenómenos humanos que a simple vista no cuentan con una explicación, para que sean evidentes es importante ir más allá de lo que los sentidos nos muestran, se busca llegar a la esencia del ser y esto sucede cuando el investigador se enfrenta a una inquietud a partir de un objeto social; por esto encontramos pertinente trabajar bajo este enfoque puesto que al preguntarnos por las representaciones sociales de género presentes en los niños y niñas de 4 y 5 años, es indiscutible el estar en contacto directo con los actores implicados y así comprender su accionar.

2.3. METODOLOGIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En concordancia con lo anterior, la teoría de las representaciones sociales establece una metodología propia, que parte de establecer la línea de investigación acorde con las características planteadas en el ejercicio investigativo, para el caso del presente, se tomó en consideración la línea o escuela clásica, que tiene un énfasis en el aspecto constituyente de las representaciones, es decir que al proponer un acercamiento a las representaciones sociales de género se pone de manifiesto que el interés está relacionado con la manera como social y culturalmente se están construyendo nociones de género en la experiencia de niñas y niños en un contexto determinado, metodológicamente esta línea se trabaja con técnicas cualitativas relacionadas principalmente con la entrevista y el análisis de contenido propuestos y contextualizados más adelante en este mismo apartado.

Así mismo, se establece un enfoque acorde con la línea investigativa, que para este caso es de tipo procesual, este privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones en general.

Para acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Independientemente de su modo de producción, este material discursivo es sometido a tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de

contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social (Araya, 2002 p.49).

Por último, se señala como internamente se llega a concretar una representación social desde las dimensiones de la teoría y el consecuente establecimiento del núcleo figurativo de la representación. Con respecto a esto, se establece que la teoría de las representaciones sociales tiene una metodología propia a tener en cuenta para efectos del análisis, representada en la organización dimensional establecida por Moscovici y por la cual se llega a determinar la representación social, éstas están constituidas en:

- La Información: como conocimiento posible, que en este caso hace referencia al conocimiento que de género han construido las niñas y niños, este se ha obtenido por medio del ejercicio de observación continuada de la vivencia y cotidianidad en distintos espacios y momentos que ello y ellas comparten junto con las ideas y opiniones expresadas mediante la aplicación de entrevistas.
- El Campo de representación: como organización del saber en forma jerarquizada que se reconoce a partir de las construcciones sociales que se han ido gestando en los niños y niñas de acuerdo con lo que implica reconocerse y constituir su identidad en un contexto social determinado. En esta etapa se establece el núcleo figurativo “que determina el significado y la organización de la representación” (Piña y Cuevas, 2004 p.32), esto se da a través de las dos funciones del núcleo figurativo, su función generadora, mediante la cual se crea y se transforma la significación de los elementos constitutivos de la representación y su función organizadora, que determina los lazos que unen a la representación. El núcleo figurativo “no solo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación” (Araya, 2002 p.41).

- Y la Actitud como la expresión del sentido de las representaciones, constituido en el accionar de los sujetos y manifiesto en la organización, condensación e interpretación de los hallazgos encontrados en torno a la identidad, roles y estereotipos de género, las relaciones e interacciones y las manifestaciones a través del lenguaje.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Dada la naturaleza de este ejercicio investigativo, en el trabajo se utilizaron técnicas propias del método etnográfico, entendiéndose que este apunta a comprender una forma específica de vida, captando la visión de los integrantes del grupo investigado, sus perspectivas y representaciones acerca del mundo, así como el significado de las acciones y situaciones sociales relacionadas con la experiencia de interactuar en un contexto determinado. Para la recolección de información se utilizó: la observación participante, el registro de observación y la entrevista semi-estructurada.

- **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Esta técnica investigativa propicia una participación externa e interna que permite un acercamiento a la cotidianidad del espacio observado y la manera como los sujetos se relacionan en un marco de construcción social y cultural. En palabras de Goetz y LeCompte (1998):

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria (En Campoy y Gomes 2009 p. 278)

Por medio de la implementación de este instrumento se pudieron propiciar acercamientos que involucraron conocer y reconocer, en distintas dinámicas como la bienvenida, la toma de onces, el descanso y actividades pedagógicas y recreativas, costumbres, hábitos y formas

de relacionarse entre niñas y niños dentro de los espacios que cotidianamente comparten, la observación para el caso de este trabajo investigativo, se empleó de manera participante en la mayoría de momentos y en otros solo a través del registro de determinados circunstancias que no requerían la intervención del investigador.

También se realizaron observaciones de las distintas maneras de relacionarse e interactuar en el espacio educativo con la intencionalidad de la observar y registrar las manifestaciones del lenguaje, la construcción identitaria tanto colectiva como individual, las maneras de relacionarse en cuanto a roles y estereotipos presentes en el contexto y la forma de asumir situaciones de juego, incluso en relación con los juguetes.

Para la sistematización de la observación, la información obtenida se consolidó en **Registros de Observación** que se comprenden como:

La primera selección y organización de la información, la cual tiene dos características: la primera es la capacidad de reconstruir hechos y eventos, con la mayor fidelidad posible de aquello que se vivió, la segunda permite reflexionar y dar sentido a los eventos consignados en su dimensión emocional, intelectual o puramente circunstancial (Expedición Pedagógica, 2000 p. 46).

Los registros de observación se estructuraron en dos apartados, donde se evidenciaba por un lado, la descripción detallada de lo observado y por el otro una interpretación reflexiva en torno a lo registrado, lo que posteriormente permitió el establecimiento de las categorías. De esta manera, dichos registros permitieron la organización y representaron un apoyo en el proceso de investigación. (ANEXO N°1)

Para efectos del análisis los Registros de Observación se nombraron de la siguiente manera:

REGISTROS DE OBSERVACIÓN	NOMINACIÓN
Registro de Observación N° 1	(Registro de Observación 1)

Registro de Observación N° 2	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 3	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 4	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 5	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 6	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 7	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 8	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 9	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 10	(Registro de Observación 1)
Registro de Observación N° 11	(Registro de Observación 1)

- **ENTREVISTA**

La entrevista es una herramienta de investigación que permite recoger información sobre determinado tema “en un sentido general, se entiende como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular” (Campoy y Gomes 2009 p. 288).

Al plantear la técnica de entrevista, ésta se inscribe dentro de la metodología de investigación de corte cualitativo, lo que posiciona esta herramienta como la posibilidad de reconstruir la realidad de los sujetos a partir de sus percepciones y de su experiencia, busca describir el fenómeno investigado y no esta predetermina por el producto que surja de esta. “Mientras el investigador pregunta, acumulando respuestas objetivas, es capaz de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos” (Murillo, 2003 p.3).

Para ésta investigación se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, dispuestas a través de un proceso de interlocución por medio del cual se obtiene la información, con respuestas de característica abierta y libre a lo previamente formulado, alternando esto con preguntas

espontáneas a partir de la interacción establecida y de acuerdo con lo que se pretende analizar. La entrevista buscaba conocer por medio preguntas enfocadas tanto en la individualidad, como en los procesos colectivos, como se construye la subjetividad de los niños y niñas en torno al género a partir de las representaciones sociales y culturales de este, planteando aspectos relacionados con: identidad de género, estereotipos de género, educación y género dentro del contexto escolar.

La población seleccionada para las entrevista se constituyó en; 3 niños: Jeremiah, Rafael y Santiago (ANEXO N°2) y 3 niñas: Lilith, Amelie y Antonia (ANEXO N°2), entre los 4 y 5 años del Centro Educativo Libertad, la maestra titular Aleida y Mylene asesora pedagógica de la institución (ANEXO N°3).

Para efectos del análisis las (os) entrevistadas (os) se nominaron de la siguiente manera:

ENTREVISTAS NIÑOS Y NIÑAS NIVEL 4

ENTREVISTADAS/OS	NOMINACIÓN
Amelie Correa Castro	(Entrevista Niña 1)
Jeremiah Tafari Hernández	(Entrevista Niño 1)
Antonia Guzmán	(Entrevista Niña 2)
Rafael Millán Ospina	(Entrevista Niño 2)
Lilith Sánchez Rivera	(Entrevista Niña 3)
Santiago Matabanchoy	(Entrevista Niño 3)

ENTREVISTAS DOCENTE Y ASESORA PEDAGÓGICA

ENTREVISTADAS	NOMINACIÓN
Aleida Aguilera	(Entrevista Docente 1)
Mylene Bermúdez	(Entrevista Asesora Pedagógico 1)

- **ACTIVIDADES DETONANTES**

Las actividades detonantes son consideradas como el planteamiento intencionado de acciones en las cuales se puede observar y registrar aspectos claves relacionados un tema en específico. Para el caso de este ejercicio investigativo se plantearon actividades detonantes relacionadas con la perspectiva de género (ANEXO 5°), se propuso la primera actividad relacionada con roles y estereotipos presentes en el juego y en los juguetes, de la misma manera, se planteó la segunda actividad que centro su mirada en la identidad de género en relación con las nociones que tienen los niños y niñas de sí mismos y de los otros expresadas por medio de siluetas del cuerpo humano, lo detonante entonces, se constituye en los elementos que se utilizan para dar vida y sentido a la acción. Estas actividades fueron planeadas y posteriormente documentadas como registros de observación 5 y 11 (ANEXO N°1)

2.5. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

En el desarrollo del presente ejercicio investigativo se llevaron a cabo etapas de construcción de la propuesta que paulatinamente permitieron la consolidación de la misma, dichas etapas dan cuenta de un proceso en el cual se atraviesan por momentos importantes que vale la pena registrar, de esta manera se fueron consolidando la etapa de indagación, luego la etapa de observación y recolección de información (trabajo de campo), para continuar con la etapa de análisis y posteriormente la etapa de conclusiones y recomendaciones. Dichos momentos se establecieron de la siguiente manera:

- **Etapa de Indagación**

Durante esta fase se logró un primer acercamiento a los temas claves dentro de este ejercicio investigativo, relacionados con la teoría de las representaciones sociales y la categoría de género, a través de una búsqueda contextual, de una lectura selectiva y

rigurosa y de la elaboración de reseñas y RAES teniendo en cuenta las referencias de libros y documentos, de esta manera se logró consolidar una aproximación teórica acertada en la que se destacan: Antonio Castorina con la “Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad”, Denise Jodelet con “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría” y Serge Moscovici con “El psicoanálisis, su imagen y su público”, de otro lado, Rosa Cobo con “Diez palabras clave sobre mujer”, Marta Lamas con el libro compilado “El género. La construcción cultural de la diferencia sexual”, Joan Scott con “El género: una categoría útil para el análisis histórico” y María Lugones con “Colonialidad y Género”. Así mismo, se realizó un rastreo de trabajos de grado en la licenciatura de Educación Infantil relacionados con los temas clave, encontrando que el trabajo realizado en torno a género se ha abordado desde perspectivas relacionadas con medios de comunicación, pautas de crianza, construcción de identidad, educación y género y desarrollo sexual, en ocasiones relacionadas con representaciones sociales. Este panorama permitió la delimitación del tema y el planteamiento de la problemática.

- **Etapa de observación y recolección de información**

Esta etapa se estableció a partir de los registros de observación de las acciones de los niños y niñas en el escenario escolar llevado a cabo durante la jornada de la práctica pedagógica, a partir de lo cual se fueron generando propuestas de intervención relacionadas con aspectos clave a observar como los roles y estereotipos de género que circulan en este contexto y de las construcciones subjetivas de ellos y ellas en torno a su reconocimiento de género, estas se propusieron como actividades detonantes que fueron planeadas y posteriormente documentadas como registros de observación, permitiendo denotar aspectos más puntuales de identidad tanto propia como colectiva del grupo. Así mismo se realizaron entrevistas semi-estructuradas a niños y niñas, a la docente titular y a la asesora pedagógica del colegio, buscando ampliar la información con aspectos relevantes allí abordados.

Luego de la sistematización de la información recolectada por medio de los instrumentos, se realizó una matriz analítica (ANEXO N°4) con aspectos claves a destacar como:

identidad, conformación familiar, relaciones e interacciones, lenguaje y juegos y juguetes y de otro lado roles y estereotipos, extrayendo apartes de los registros de observación y de las entrevistas para ser ubicados en esta, lo que permitió denotar aspectos claves, que contribuyeron a la conformación de las categorías posteriormente analizadas.

- **Etapa de análisis**

Consistió en la triangulación entre: los elementos teóricos sobre las representaciones sociales y género, la información de los hallazgos recolectados mediante las herramientas etnográficas utilizadas y la consolidación de las categorías analíticas desde una postura reflexiva en torno a la experiencia formativa que como maestra y mujer me ha atravesado, constituyendo así un análisis que permitió estructurar el balance interpretativo de este ejercicio de investigación. De este contexto surgen las interpretaciones al respecto que se desarrollan en 4 categorías (Identidad de género – Roles y Estereotipos de género – Relaciones e Interacciones y Lenguaje y Género) y sus respectivas subcategorías.

- **Etapa de conclusiones y recomendaciones**

En esta etapa se establecieron una serie de conclusiones y recomendaciones pertinentes y coherentes con lo hallado en el balance interpretativo, con el fin de posibilitar la visibilización de representaciones sociales de género en el contexto educativo que hablan de una realidad latente de reproducciones y redefiniciones en cuanto a lo que significa ser niña o niño en el medio social.

Este marco metodológico se instaura como la ruta investigativa en la que se plantea todo lo concerniente a proceso metódico que enmarca este trabajo, de lo anterior ahora se da paso al planteamiento del marco teórico que constituye en la base conceptual del presente ejercicio investigativo.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se exponen los planteamientos teóricos que fundamentan el ejercicio investigativo acerca de las representaciones sociales de género, por lo tanto se inicia dando una mirada general a los antecedentes que guiaron la construcción del marco conceptual a partir de documentos referidos al tema de género por un lado y por el otro desde los trabajos de grado realizados en la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN y que están relacionados con el tema y retomados desde perspectivas como identidad, socialización y equidad, principalmente en el escenario educativo, constituyendo un importante contexto de referencia del trabajo investigativo sobre género adelantado por maestras en formación.

Luego se plantean los referentes legales y de política pública donde se genera un acercamiento a las políticas y leyes que respecto al tema de género que se han elaborado principalmente en Colombia como un contexto importante para comprender las realidades presentes en el escenario educativo. Finalmente se exponen los referentes conceptuales constituidos por la teoría de las representaciones sociales y la categoría de género conceptualizando aspectos fundamentales de cada una de estas categorías.

3.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Al respecto, cabe anotar que a partir de la indagación realizada, se encontraron una serie de documentos referidos a las categorías de género y representaciones sociales, así como los trabajos de grado de Programa de Educación Infantil, los que aportaron distintas perspectivas desde las cuales se han abordado las construcciones sociales de género en relación con distintos contextos tanto sociales como educativos, y en los que éste está inherentemente involucrado.

En el rastreo general de documentos que se llevó a cabo, se retomaron: el artículo denominado: “Acerca del género como categoría analítica” de Yuliuva Hernández, en el que se aborda el género desde las particularidades que lo constituyen como categoría, realizando una síntesis histórica que ayuda a situar su emergencia desde las luchas

feministas que se han gestado a partir del reconocimiento de la mujer en la sociedad; es así como se plantea que el género como categoría constituye la construcción social, simbólica, histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual. En el texto se destaca la socialización como un elemento clave en la adquisición de la identidad femenina y masculina puesto que es ahí donde se da la convergencia de múltiples realidades desde distintas culturas, refiriéndose a distinciones, pero también a interrelaciones dadas desde la construcción social. El género también constituye una base de poder a partir de su estructuración y organización en la vida social, por esto no se puede considerar con neutro por representar un constructo social y cultural donde la identidad representa la transmisión y subjetivación de dicha construcción a través de la socialización.

En cuanto a género como categoría, también se encontró un artículo de los autores María del Carmen Rodríguez Menéndez y José Vicente Peña Calvo “La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas”, en donde se aborda desde la historia de los movimientos feministas el surgimiento de la categoría género, pero vista esta desde la escuela y cómo desde allí se construye. De este artículo se destaca también el acercamiento que se hace en los procesos de socialización, en donde se ahonda en el hecho de que los modos de relacionarse de los niños y niñas son aprendidos por la imitación; dicha imitación se da en las interacciones en los diferentes escenarios y también desde los medios de comunicación (cine, televisión, libros, etc.).

Continuando con el rastreo se abordó un artículo que centra su análisis sobre género en un momento específico dentro del escenario educativo, “La asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar” es un artículo donde los profesores Henar Rodríguez Navarro y Alfonso García Monge, esbozan los códigos culturales que permean el escenario escolar elegido para la investigación, en relación al género. Las interacciones sociales que se dan en el recreo escolar son analizadas a la luz de aspectos con relación al género en aras de explicar los significados construidos social y culturalmente en cuanto a esta categoría. Se exponen dos tipos de código que permean el escenario escolar y que son determinantes en las interacciones que allí se tejen, en relación a la asimilación en los procesos de integración, el primer código tiene que ver con la autoridad representada en la norma y el condicionamiento por parte del adulto, denominado “código vertical”, el segundo código es

producto de la interacción entre pares referente a la dicotomía de sexo, por lo que es denominado código horizontal” realizando un análisis consecuente con esta categorización.

Posteriormente, aparece en escena el artículo “Masculinidad y feminidad ¿De qué estamos hablando?” de Roberto Chávez, donde se aborda el tema de masculinidades y feminidades destacando aspectos propios de estas acepciones que ayudan a una mayor comprensión de lo que significa hablar de ello en relación a la construcción social y cultural del género. La masculinidad y la femineidad son un constructo social que se ha enmarcado en el reconocimiento de la diferencia no desde el punto de vista que responde al hecho biológico puesto que este es un hecho natural, sino que expone la diferencia desde los estereotipos que se han tejido a partir de aspectos de superioridad e inferioridad en hombres y mujeres. Tanto la feminidad como la masculinidad responden a una serie de significados de orden social que se construyen en la interacción y de acuerdo a las necesidades que se presentan en determinados contextos, sin embargo, el autor expone que aun hoy hay una cultura de percepción desde el patriarcado que busca establecer una relación de poder en donde el hombre domina y la mujer sirve. Las construcciones socioculturales en las que se enmarca la constitución de masculinidades y feminidades son promovidas principalmente desde la educación, según el autor es aquí donde se halla el punto clave para transformar los demás entornos de la vida social en cuanto a las relaciones de igualdad entre los géneros.

Por otro parte, con relación a los estereotipos, el artículo “Los estereotipos como factor de socialización en el género” de Blanca González, ofreció definiciones claras frente a las funciones que cumplen los estereotipos, entendiendo estos como un constructo social. El objetivo central del artículo se sitúa en cómo los estereotipos creados en un contexto inciden en las interacciones de los sujetos. En cuanto a los estereotipos de género, dice que son el reflejo de una cultura y la historia que esta ha ido construyendo. Así pues, los estereotipos que se asignan distintivamente a hombres y mujeres y que son transmitidos a niños y niñas, son un consenso histórico de formas de actuar en determinado contexto para la preservación del mismo; se naturalizan dichas acciones y labores que deben realizar hombres y mujeres. Este artículo nos ayudó a comprender la incidencia que tienen los estereotipos que son transmitidos en toda cultura y como estos inevitablemente determinan las interacciones de los sujetos inmersos en dicho grupo social.

Ahora bien, al indagar en los trabajos de grado, se encontró que algunos no parecían relevantes respecto de las construcciones y comprensiones con relación al tema de género e infancia, mas sin embargo se abordaron dado que estaban referidos a las representaciones sociales. En primer lugar, está “ Un acercamiento a las representaciones sociales que tienen los adultos sobre el desarrollo sexual infantil en niños de 2 a 5 años de diferentes contextos” de Martha Chacón, Luz Ramírez, Carol Salgado y Johanna Torres, de esta investigación tiene como objetivo identificar las representaciones sociales que tienen los adultos en cuanto al desarrollo sexual infantil, en esta se muestra un recorrido histórico entorno a las teorías que se han generado con relación al desarrollo sexual infantil y se realiza un contraste con posturas de diferentes autores que han trabajado este tema. El interés hacia este trabajo de grado posibilitó encontrar en el desarrollo conceptual algunas categorías que las autoras definen y que sirvieron tanto para aclarar como para enriquecer las construcciones que se tenían sobre estas: identidad de género, representaciones sociales y rol de género, las cuales son pertinentes para el trabajo investigativo a desarrollar.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de grado “Participación y equidad de género, de los niños y las niñas del grado tercero en el Centro Educativo Fe y Alegría Garcés Navas” el cual hace una propuesta pedagógica con el fin de combatir los estereotipos de género y desigualdad que convergen en el aula de clases entre niñas y niños y cómo esas desigualdades inciden en el desarrollo de las propuestas que maestras/os llevan al aula. En este documento la autora presenta en su desarrollo conceptual desde diferentes autores respecto de la categoría de género en la infancia.

De otro lado, está el trabajo de grado denominado “Ser hombre y Mujer a través de los medios” del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se presenta un ejercicio investigativo centrado en la influencia de los medios de comunicación (radio y televisión) en relación con la construcción de las representaciones sociales de género en niños y niñas en edades entre los 5 y 7 años, generando un análisis en torno a una serie de hallazgos obtenidos en el escenario educativo y los referentes teóricos abordados para este ejercicio desde tres categorías: las representaciones sociales, los medios de comunicación y género, ejes fundamentales para los autores en la construcción

de las representaciones sociales de género en la infancia en un escenario educativo específico en relación con los medios.

Se retoma finalmente, el trabajo de grado “Madres comunitarias: Crianza, género y quehacer educativo. Aproximación a las prácticas de crianza de las madres comunitarias de la fundación Dorcas y su incidencia en la construcción de equidad de género con los niños y niñas”, del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se expone un estudio de prácticas de crianza y la perspectiva de género en el quehacer educativo de las madres comunitarias, que aborda la socialización referida al género como un hecho de relación con el contexto, en el cual la familia como primer escenario socializador converge en el espacio y el tiempo con el segundo escenario socializador, la escuela; de esta manera, los dos escenarios revisten un valor significativo en cuanto se constituyen como lugares inmersos en un contexto social y cultural con un papel trascendental como hechos socializadores debido a que llevan a los niños y niñas a la construcción de ideas de mundo a través de normas, valores y nociones referidas al género, a las pautas de crianza y al acto educativo dentro de procesos de interacción cotidiana.

De esta manera, se hace evidente que no existe una mayor documentación acerca de trabajos relacionados con género desde la perspectiva infantil y que aborden de manera conjunta aspectos relacionados directamente con esta categoría analítica como los de la socialización, la identidad o el lenguaje, sin embargo los acercamiento aquí descritos son puntos de partida para pensarse la transversalidad del género dentro del contexto educativo comprendiendo su abordaje de forma más integral en relación con las perspectivas que lo componen desde la infancia, la formación docente y la construcción de subjetividad, entre otros.

3.2. REFERENTES LEGALES Y DE POLÍTICA PÚBLICA

En la elaboración de este trabajo investigativo, se plantea necesario un acercamiento a las representaciones sociales que sobre género subsisten en los niños y niñas, por lo que se encuentra pertinente también realizar un reconocimiento de las políticas y leyes que respecto al abordaje del género desde edades tempranas se han elaborado principalmente en

Colombia, pero sin desconocer lo que a nivel mundial se ha trabajado en relación a lo concerniente a este tema.

3.2.1 Documento CONPES SOCIAL

El CONPES está dirigido a las mujeres colombianas de todos los grupos y sectores sociales sin distinción. Así, incluye a mujeres, (niñas, adolescentes, jóvenes y adultas) urbanas, rurales, pobres, afrocolombianas, negras, raizales, palenqueras, indígenas, campesinas y Rrom, como también, aquellas de diversas opciones sexuales y las que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, como las mujeres con discapacidad y las víctimas de diversas formas de violencias. Este desarrolla los “Lineamientos para la política pública nacional de equidad de género para las mujeres” y el “Plan para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias” los cuales fueron construidos y presentados en septiembre de 2012 por el Gobierno Nacional de Juan Manuel Santos de manera participativa, en diálogo con las redes y organizaciones de mujeres, con el apoyo y acompañamiento de la comunidad internacional, el propósito de esta consiste en enfrentar las problemáticas que afectan a todas las mujeres de manera integral y desde una lógica diferencial, involucrando a la sociedad en su conjunto, para que se construyan relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

En consonancia con lo expuesto en este documento, se referencia puesto que presenta en su desarrollo la política pública que el actual gobierno propone con relación a la categoría género, se encuentra que dicho CONPES contiene una mirada reducida frente a lo que implica hablar de género ya que este lo reduce a hablar solamente de la visibilización de las mujeres en el ámbito público y el cumplimiento de sus derechos dándole un papel secundario a los hombres; por esto se encuentra que este documento aporta desde una posición crítica al presente trabajo en el sentido en que permite evidenciar el reduccionismo que se vive en nuestro país al interpretar y hablar de género.

También es importante resaltar el énfasis que hacen estos lineamientos hacia la eliminación de las brechas de discriminación que aquejan a las mujeres, aunque se toma cierta distancia

de estos, puesto que si bien es cierto que aun en la época actual se viven profundas desigualdades sociales entre hombres y mujeres siendo estas las más afectadas también es cierto un sistema patriarcal se ve reflejado en este planteamiento de lineamientos en los que la mujer está subordinada al hombre y por tanto les es importante eliminar tales desigualdades.

3.2.2. Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres

Esta Política Pública Nacional valora el aporte que las mujeres hacen al desarrollo de nuestro país; considera en gran medida la superación de las diversas formas de discriminación que afectan a las mujeres y que impiden el goce de sus derechos en igualdad de oportunidades.

Son ocho los principios que orientan la construcción y puesta en marcha de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres, estos son: igualdad y no discriminación, interculturalidad, reconocimiento de la diversidad y de las diferencias desde un enfoque de derechos, autonomía y empoderamiento, participación, solidaridad, corresponsabilidad y sostenibilidad. Encontramos que dicha política muestra cómo actualmente en Colombia se está trabajando desde un enfoque de género, encontrando también que en su gran mayoría dichos planteamientos están dirigidos a las mujeres en su edad adulta, reconociendo así la importancia de contar con puesto en la sociedad que dignifique y respete el cumplimiento de sus derechos, pero donde se encuentra poco visibilizada la importancia de la infancia en el reconocimiento y fomento de la diferencia y la equidad de género, puesto que es allí desde donde se comienzan a nutrir las construcciones sociales de mundo.

3.2.3. Decreto 1930 del 6 de septiembre de 2013

Decreto con el cual el gobierno nacional adopta la política pública nacional de equidad de género para las mujeres, con relación a este el Artículo 1. dice que: “La Política Pública

Nacional de Equidad de Género adoptada mediante el presente decreto, deberá implementarse de conformidad con lo establecido en el artículo 177 de la Ley 1450 de 2011 y otras normas relacionadas con la importancia del enfoque diferencial desde la perspectiva de género, teniendo en cuenta las particularidades que afectan a los grupos de población urbana y rural, afrocolombiana, indígena, campesina y Rrom, y el desarrollo de planes específicos que garanticen los derechos de las mujeres en situación de desplazamiento y el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias” (Decreto 1930 del 6 de septiembre de 2013, p. 3).

3.2.4. Educación básica e igualdad entre los géneros

Con relación a la igualdad de género en la educación, UNICEF trabaja para que niños y niñas tengan una educación de calidad que enfatice el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, así como también la igualdad de condiciones al recibirla. Los programas que UNICEF presenta están dirigidos a la población infantil a nivel mundial que están en situaciones de desventaja. De allí que sea importante mencionar que a nivel mundial se llevan a cabo programas que crean una relación entre una educación inclusiva y la importancia de visibilizar allí la igualdad de géneros.

Para esto la UNICEF para esto crea lazos en donde se evidencia el compromiso y el esfuerzo de diferentes agentes de la sociedad (padres, docentes, directivos de escuelas, gobierno, etc.) así no es solo cuestión de determinadas instituciones el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, sino que compete a todos los escenarios en donde estos están inmersos.

3.3. REFERENTES CONCEPTUALES

En este apartado, se exponen los planteamientos teóricos con respecto al género y a las representaciones sociales que sustentan este ejercicio investigativo, por lo tanto, para la categoría de Género se abordan aspectos contextuales y a su vez convergentes referidos a su historia y su definición, así como lo relacionado con la construcción de identidad, roles y estereotipos, las formas de socialización y por ultimo lo concerniente a la infancia y a la educación en un margen de transversalidad necesario para el abordaje de esta categoría, por otra parte se expone categoría de las Representaciones Sociales desde su contexto histórico y el desarrollo de su teoría, para luego plantear las características que la representan. Este apartado finaliza exponiendo el tejido conformado por las representaciones sociales de género como la condensación de perspectivas necesarias para interpretar una realidad social.

3.1. GÉNERO

3.1.1. EL GÉNERO EN LA HISTORIA

En la historia, el concepto de género se instaura muchos antes de lo que se reconoce convencionalmente en los años 70, sus raíces históricas son más profundas en relación con su génesis, para lo cual hay que trasladarse al siglo XVII con Poullain de la Barre, quien problematizó el hecho de que muchas personas para su época dieran por sentado la inferioridad que representaba la mujer en la sociedad, en una serie de dinámicas y situaciones que se presentaban para dicha época. Con respecto a esto Rosa Cobo expone que “La idea central de Poulain de la Barre es que la desigualdad social entre hombres y mujeres no es consecuencia de la desigualdad natural sino que, por el contrario, es la propia desigualdad social y política las que producen teorías que postulan la inferioridad de la naturaleza femenina” (1995, p.57), de esta manera, se evidencia el comienzo de una transformación conceptual en donde la construcción de la condición social de hombres y mujeres comienza a definirse desde una idea igualitaria.

Esto nos da una idea acerca del pensamiento colectivo que para este momento se ubicaba a la luz de la época de la ilustración, la cual reproducía prejuicios sociales sustentados en la superioridad que representaban los hombres y a consecuencia de ésta, la inferioridad personificada en las mujeres, el mismo de la Barre consideraba que se podía combatir dicha desigualdad de los sexos desde la educación, pero ésta solo estaba dirigida a los hombres, las mujeres no tenían acceso a ella, así que dicha transformación de darse, no incluía a las mujeres en su consecución de igualdad, ya que se encontraban prácticamente relegadas a nivel social.

Fueron muchos los personajes que para esa época histórica refutaron a los que pensaban en que la desigualdad de las mujeres en la sociedad era un aspecto natural, sin embargo, fue el peso histórico de la teoría de Jean Jacques Rousseau la que logró consolidar la construcción de lo femenino basado en la creencia del rol natural de la mujer en el espacio doméstico como madre y esposa únicamente, en relación con esto Cobo menciona que “Así como Rousseau cree firmemente que la especie humana está dividida en dos sexos, así también cree que la sociedad debe estar dividida en dos espacios. Por ello asigna el espacio público a los varones y el privado y doméstico a las mujeres” (1995 p. 58), consolidándose así el pensamiento de Rousseau como netamente patriarcal.

Más adelante, para el siglo XIX, la tensión se centró en la lucha de las mujeres en favor del derecho al voto, el movimiento sufragista inició en Inglaterra y Alemania por el año de 1918 como una lucha por la visibilización de la mujer en el terreno de lo social y lo político, consiguiendo que se reivindicara a través de la participación ciudadana el rol de la mujer en la sociedad, de esta manera se extendió el derecho de elegir y ser elegidas a muchos países, Colombia validó el voto de la mujer a través del plebiscito de 1957, sin desconocer que aún se continuaba reforzando el pensamiento de que la mujer era inferior al hombre en los demás aspectos, este hecho sentó un precedente importante. Más adelante son Hegel, Schopenhauer y Nietzsche quienes a la vez, contribuyeron ideológicamente desde sus diferentes líneas teóricas, a deshacer en cierta medida las consideraciones y prejuicios asignados a las mujeres durante un gran periodo histórico.

Posteriormente, en el año de 1949, Simone de Beauvoir publica su libro “El segundo sexo”, esta autora francesa expresa que “No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto a la que se le califica de femenino” (Cobo, 1995 p 59), es así como esta obra puede considerarse como la apertura a la teoría feminista por las valiosas aproximaciones que sustenta y el impacto que tuvo en su época.

Con respecto a esto, desde la psicología y su posicionamiento médico se dan estudios que hablan de la diferencia entre sexo y género relacionados con trastornos de identidad sexual que posicionan al género como un constructo social a partir de los hallazgos encontrados, es Robert Stoller psiquiatra y psicoanalista, quien en 1968, plantea que “La identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género” Lamas (1996 p.113). Desde esta perspectiva médica también se plantean 3 instancias básicas que se encuentran articuladas dentro de la categoría de género: la primera, la asignación, que corresponde al momento en el que se nace y la correspondencia con la apariencia externa de los genitales. La segunda, la identidad, que se establece entre los 2 y 3 años de vida, la cual está relacionada estrechamente con el proceso evolutivo del lenguaje y se da antes de que el niño o niña reconozca anatómicamente la diferencia entre los sexos. Por último están los roles, que se establecen como una serie de acciones asignadas social y culturalmente sobre el comportamiento femenino y masculino, donde aparecen los estereotipos que son considerados un condicionamiento al comportamiento de hombres y mujeres.

De esta manera, la mirada complementaria desde antropología y anatomía, plantea que dichas asignaciones no son un producto de la naturaleza biológica, sino que son un hecho social que se construye de diversas maneras de acuerdo a la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personas. Cuestionar precisamente esa naturalidad con la que se asumía la diferencia sexo/género es lo que permitió que, como lo expresa Lamas se marque una diferencia notable en “...concebir el género de manera lévi-

straussiana, como un sistema de prohibiciones y pensarlo de manera freudiana, como un sistema simbólico, lo que permite ver que hay un trecho ideológico sustantivo que tiene implicaciones importantes, no solo en el terreno de la investigación y reflexión (la teoría) sino también en el de la política (praxis)” (1996, p.123).

Ya en los años 70 en EE.UU se posiciona el auge más conocido del feminismo, el cual se da a partir de la constitución de una teoría a través de los estudios de género, donde el propósito central se basaba en poner de manifiesto lo que tiempo atrás ya se había expresado y aunque ya no fueran las mismas condiciones, se comenzó a comprender que las acciones y concepciones asignadas históricamente a las mujeres no tienen un origen natural, sino que se han ido constituyendo socialmente, poniendo en tensión las ideas que hasta el momento han existido en el ejercicio de dominio y jerarquía propios de lo patriarcal, en relación incluso, con la división sexual del trabajo.

Los estudios de género se orientan en dos direcciones: en primer lugar, analizan críticamente las construcciones teóricas patriarcales y extraen de la historia las voces silenciadas que defendieron la igualdad entre los sexos y emancipación de las mujeres; en segundo lugar, la teoría feminista, al aportar una nueva forma de interrogar la realidad, acuña nuevas categorías analíticas con el fin de explicar aspectos de la realidad que no habían sido tenidos en cuenta antes de que se develase el aspecto social de los géneros. (Cobo, 1995 p 60).

De esta manera la conceptualización de los estudios de género apunta a la construcción de una teoría de poder orientada a generar un impacto social y político en las maneras como se concibe a la mujer, cuestionando tajantemente el poder asignado al hombre y la legitimación de este en la práctica social. A partir de esto, el género se torna en una categoría de análisis con la pretensión, no sólo de reconocer a la mujer dentro de la sociedad, sino de estipular una condición de equidad e igualdad entre hombres y mujeres comprendidas desde la construcción social y simbólica de características femeninas y masculinas que se constituyen en la individualidad, pero dentro de un conglomerado social.

3.1.2. DEFINICIÓN DE GÉNERO

No existe una única manera de ser hombre y de ser mujer, hablar de la categoría de género ha implicado para una serie de teóricos que han estudiado su trascendencia a través de las construcciones y deconstrucciones históricas que ha sufrido, una serie de comprensiones del hecho social y cultural que se construye; es así como el género constituye toda una complejidad representada desde su misma génesis, en donde se requiere comprender que suscitó su concepción a partir de unas lógicas de poder y dominación que aún continúan vigentes.

Los estudios sociales acerca de género son relativamente recientes, se han encargado de analizar esta categoría a través del tiempo y de las variaciones epistemológicas que esta ha sufrido, para comprender como incluso el pensamiento del género fundamentado en hechos biológicos, ha contribuido en la construcción de la comprensión más compleja de este como fenómeno cultural, “El hecho de vivir en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse en una variedad infinita de formas; estas interpretaciones y los modelos que crean operan tanto a nivel social como individual” (Lamas, 1996 p. 23) por lo que no pueden entenderse como una simple división binaria. Es a partir de esto, que se producen culturalmente una serie de formas apropiadas de ser y estar en el medio para hombres y mujeres, mediada por la interacción de las diferentes instituciones (económicas, sociales, políticas y religiosas) que componen el medio en el cual se desenvuelven los sujetos.

Tomando a Marta Lamas, quien compila del libro denominado “El género, la construcción cultural de la diferencia sexual” donde se expone a través de varios autores el género como una construcción social y cultural en la que se logra concretar una idea central de cómo se ha venido construyendo a través de la historia de la humanidad esta categoría analítica con base inicial en la diferencia sexual, este aspecto se convierte en un hecho fundamental en dichas construcciones puesto que es desde la comprensión del componente social y cultural, el género se convierte en una categoría útil para analizar fenómenos sociales, pero se cuestiona el origen biológico con el que se asocia y el sistema binario que históricamente lo ha compuesto.

Al hablar de género, muchas rutas conducen los estudios que son producto del pensamiento feminista que se estableció como el estudio social que ha pretendido reivindicar el rol de la mujer en la sociedad desde aspectos como lo político y lo económico; sin embargo la categoría de género que se pretendía abarcar un estudio de feminidades en relación con las masculinidades, se tornó propia del feminismo, desconociendo lo que se propone desde este postulado teórico, donde se plantea la reivindicación, social, política, histórica y cultural de las mujeres en todos los contextos de la vida, teniendo en cuenta el papel que representan los hombres en dichas reivindicaciones. Sin embargo, y como lo afirma Lamas “Hoy en día, las teorizaciones en torno al género han rebasado el marco feminista inicial” (Lamas 1996 p. 10) posicionándose dentro del campo de investigación social lo que busca explicar cómo las acciones humanas están construidas sobre la base de la subjetividad.

“Esta compilación perfila el género como resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de hombres y mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas” (Lamas 1996 p.12), es decir que históricamente ha habido una serie de condiciones institucionales que han influido en las construcciones culturales que han permeado el escenario social en el que se ha constituido el género, dichas construcciones son propias de un contexto y responden a la experiencia de los individuos insertos en la sociedad. Ahora bien, Lamas también propone que “el género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base” (2007 p. 4), donde los roles y los estereotipos de género constituyen un papel determinante pues contribuyen a reforzar ideas o creencias socialmente aceptadas y validadas en el medio, que se interpretan y se asumen de forma individual, moldeando así la identidad de género que cada individuo construye en la interacción con el medio.

De esta manera, los sistemas de género no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente signados “sino un medio de conceptualización cultural y de organización social” (Conway, Bourque y Scott, p. 32), ya que “durante mucho tiempo se creyó que las diferencias entre mujeres y hombres se debían a la diferencia sexual. Hoy se sabe que son el resultado de una producción histórica y cultural” (Lamas 2007 p. 4), por lo que se establece que las diferencias biológicas no implican características específicas en los

individuos relacionadas con sus capacidades o aptitudes; en relación con esto, tienen cabida las instituciones que históricamente han configurado al género, sin embargo su estudio ofrece una visión de lo que sucede al interior de los sistemas sociales y culturales dentro de la particularidad de determinado contexto “desde esta perspectiva aprender acerca de las mujeres implica también aprender acerca de los hombres” (Conway, Bourque y Scott, p. 32).

De la misma manera, Joan Scott propone una definición de género, planteada dentro de este compilado y cuyo aspecto central es la conexión integral entre dos ideas “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género, es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1996, p. 289), esto quiere decir que el esencialismo al que generalmente se reduce el género tiene, como lo he venido mencionando, un entramado social que complejiza su comprensión desde la identidad, el lenguaje y las asignaciones en la interacción, ahora bien, es pertinente mencionar que las relaciones de poder que se tejen son producto de la historia y que aunque estas se han naturalizado, fue el surgimiento del género el que las posicionó en el debate con una falsa neutralidad.

De allí que, Lamas menciona que no hay una correspondencia de la vida real de las mujeres con su representación social, sin embargo, es justo pensarse desde nuestro punto de vista, si hay una correspondencia de la vida real de los hombres con su representación social, y esto nos lleva a pensar en la necesidad de concebir al otro en la búsqueda de la identidad. “Los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino de lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad, sino en un orden jerárquico” (Lamas 1996, p.32), hablar de género por su historicidad es proporcional a hablar de la mujer en relación con la jerarquía impuesta por el hombre y esto ha propiciado que se caiga muy fácilmente en el sistema binario de género, es decir no ver más allá de la masculinidad y la feminidad que ésta representada desde la relación jerárquica que se ha conocido ampliamente, esto ha propiciado que aun cuando se han instituido estudios de género para reivindicar los roles atribuidos a hombres y a mujeres estos no se han modificado sustancialmente en la sociedad más bien se ha seguido perpetuando la dominación desde la misma categoría de género.

En relación con esto, se ha replanteado la pertinencia de la categoría de género en el medio social y su existencia ha pasado, de ser necesaria dentro de los estudios sociales, a ser reformulada radicalmente por los nuevos planteamientos que en torno a esta han surgido; con respecto a esto María Lugones expresa que “el alcance del sistema género impuesto a través del colonialismo abarca la subordinación de las hembras en todos los aspectos de la vida” (2008 p. 86), entiéndase colonialismo para la autora como sistemas de dominación, desvirtuando así la idea histórica con la que nos fue vendido el sistema de género, aspecto clave que queremos tener en cuenta para esta investigación, sin embargo nuestro interés no radica en desaparecer dicha categoría, sino transformar la manera de concebirla en el medio, puesto que no se trata de reforzar la idea del hombre opuesto a la mujer, sino la masculinidad y la feminidad como un constructo de relaciones desde su génesis que se consolidan en la igualdad, social, política, y económica desde la construcción cultural de la subjetividad de los individuos.

3.1.3. IDENTIDAD DE GÉNERO

Siguiendo por la línea de las comprensiones, es necesario hablar acerca de la construcción de la identidad de género que ha estado igualmente permeada por el sistema binario, pero que no deja de ser un aspecto clave a tener en cuenta desde las concepciones que han constituido al género.

La identidad de género como concepto, es el conjunto de comportamientos que cada sujeto interioriza a través de las interacciones en los diferentes escenarios socializadores en los cuales está inmerso en el transcurso de su vida, dichos comportamientos permiten el reconocimiento y a su vez la diferenciación de este con los demás integrantes de la sociedad a la que pertenece o con las que crea relaciones, “el concepto de identidad de género alude al modo en que el ser hombre o mujer viene prescrito socialmente por la combinación de rol y estatus atribuidos a una persona en función de su sexo y que es internalizado por él o ella misma” (Campos, Buitrago, y Guzmán, 2010 p. 37), lo que plantea una conformación de la subjetividad dentro de un escenario ya establecido de realidad social.

El reconocimiento del concepto de identidad de género es cambiante, en la medida que el sujeto crece sus interacciones y las personas con las que interactúa cambian, así como también los escenarios de socialización, “la identidad de género se considera como un proceso histórico que nace a partir de las diferencias y de la necesidad de significar esas diferencias en un contexto social. De esta manera desde la infancia el sujeto tiene diversos referentes que aportan a esta construcción y le dan significado” (Hernández y Valencia 2008, p.76). La construcción de la identidad de género se configura dentro de una cultura determinada que denota comportamientos, deseos e intenciones del contexto que rodea al sujeto que la construye y es éste quien le da sentido desde su ser social, lo que permite que la identidad se transforme de acuerdo a la experiencia, configurándose, así como una posición histórico y sociocultural en la sociedad.

Se puede concebir la construcción de la identidad de género como un proceso abierto y en permanente movimiento, un proceso en el cual el sujeto se construye y se transforma asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de quienes lo rodean. La identidad se juega y despliega en términos de una relación, la del sujeto con los otros (Millán y Alarcón, 2009 p. 53).

De esta manera, la construcción de la identidad de género se da en un marco de intercambios en el que el contexto juega un papel determinante junto con los actores inmersos en éste.

De otro lado, El género como construcción cultural de la diferencia sexual, es la base para reconocer el sentido histórico que cada sociedad le ha dado a los comportamientos de hombres y mujeres, a través de la constitución de una serie de desigualdades desde las diferencias sexuales, dejando entrever las complejas maneras de la interacción humana. Dicho esto, para comprender las concepciones que circulan sobre género en el medio a través de las representaciones sociales de este es importante reconocer dos aspectos determinantes, estos son los roles y los estereotipos de género.

3.1.4. ROLES DE GÉNERO

Los roles de género son aquellas construcciones que se han elaborado en una determinada cultura para asignarle distintivamente a sus miembros labores que determinarán su actuar

frente a la sociedad, se establecen como una serie de acciones asignadas social y culturalmente al comportamiento femenino y masculino, cargadas de deberes, expectativas y prohibiciones en relación con la conducta de hombres y mujeres, bajo consideraciones de lo apropiado y lo que no para cada uno y establecidas por el contexto, estas características son asumidas y expresadas dentro de la interacción generadas sobre la base de expectativas y pretensiones tanto colectivas como propias de los sujetos, que al igual que los estereotipos de género permean el sentir, el pensar y desde luego el actuar; donde reside su mayor impacto cultural.

La asignación de roles o papeles de género se consideran clasificaciones representadas simbólicamente como expresiones de feminidad y masculinidad que se naturalizan en el medio social y se refuerzan a través del estereotipo que termina por englobar toda una caracterización de lo que las mujeres y los hombres deben ser en su contexto. “Los roles de género se transmiten, circulan y reproducen por medio del proceso de socialización, mediante el cual... cada ser construye su identidad apropiándose del universo simbólico y en general de la cultura” (Millán y Alarcón. 2009 p. 50). Dichos roles se fundamentan en un hecho cultural mediante la asignación social de lo que implica la feminidad y la masculinidad y se consideran así de acuerdo a la división sexual en la que se sustenta el género.

Los roles de género “se hallan socialmente identificados como una entidad; están sujetos a ser desempeñados de manera reconocible por distintos individuos; ofrecen una importante base para identificar y situar a las personas en la sociedad” (Turner, 1975 citado por Fernández, 2002. p.16), esto propicia que el comportamiento de hombres y mujeres se pacte como un hecho estático y determinado, sujeto a prácticas normalizadoras que le permiten a los individuos vincularse con su medio y de esta manera se legitiman las acciones y actitudes que se perpetúan en el imaginario social.

En la infancia los roles de género juegan un papel determinante dentro de la construcción identitaria que se gesta en el escenario de reconocimiento como seres, los niños y niñas se enfrentan a un esquema de determinismos comportamentales que van interiorizando en distintos espacios socializadores y con los cuales construyen su subjetividad, siendo el medio social el que “asigna diferente papel a los dos sexos, los rodea desde el nacimiento

de una expectativa de diferente conducta... que se creen innatas y, por lo tanto, apropiados para uno u otro sexo. (Mead 1935, citado por Martín. 2008 p. 110), De esta manera, la asignación de comportamiento además de ser transmitida es aprendida con el fin de condicionar acciones y actitudes de niñas y niños en relación con el adulto en que se convertirán influenciados por la raza, la clase, la etnia, la religión como ideologías dominantes y determinantes que varían según el contexto. Esto se plantea como un hecho generador de diferencias estructuradas, a tal punto que priva de la experiencia tanto a hombres como a mujeres de conocer el mundo sin condicionamientos al ser.

3.1.5. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos de género son considerados como modelos de conducta que determinan en gran medida el ser, el actuar, el pensar y el sentir de los sujetos, además de esto, están dotados de asignaciones atribuidas a hombres y mujeres que convierten estas en características naturalizadas en distintos contextos, los estereotipos contribuyen a reforzar ideas o creencias socialmente validadas en el medio y éstas se interpretan y se asumen de forma individual, moldeando así la identidad de género que cada individuo construye en su interacción con el medio, se consideran un condicionamiento al comportamiento de hombres y mujeres.

El propósito fundamental de estos, está basado en el establecimiento diferencial entre hombres y mujeres representado en formas estáticas y deterministas de asumir la masculinidad y la feminidad que genera prácticas de subordinación, de esta manera los estereotipos "...Son modos apropiados o correctos del ser, que han operado a lo largo de la historia, mediante representaciones socio-simbólicas que terminan ancladas en la vida de hombres y mujeres como un modelo regulador..." (Millán y Alarcón. 2009 p. 50). La transmisión de estos se da por medio de la interacción social en la cual entran en juego distintos contextos en los que los sujetos se encuentran inmersos y que se manifiestan en actos recíprocos de comunicación basados en la relaciones sociales que se establecen.

Los estereotipos de género son ciertamente transmitidos desde la infancia, donde se asignan atributos específicos para niños y niñas de acuerdo a lo que se espera sean los hombres y las mujeres dentro de su medio social, instaurando rasgos característicos y determinados

que establecen a temprana edad conductas diferenciadas y permean las maneras de conocer el mundo para cada sujeto. “Los estereotipos de género, en tanto que categorías artificiales y culturales, exageran las diferencias físicas que pasan a ser simbólicas, adquiriendo una dimensión poderosa que condensa también emociones” (Martín. 2008 p. 230). De esta manera, se ha establecido con un carácter normalizado, la subvaloración de la mujer en diferentes aspectos de su ser y su hacer, así como la sobrevaloración del hombre frente a hechos y comportamientos en la cotidianidad.

Los estereotipos de género niegan la autonomía de los sujetos para definirse a sí mismos más allá de lo establecido socialmente, al respecto, Cobo señala que “El primer mecanismo ideológico, burdo pero muy eficaz, que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad por género es el estereotipo. (1995 citado por Martín. 2008 p. 52), el proceso de construir una identidad propia y estar incluido en la sociedad de acuerdo a esta no debe estar determinado por un modelo de lo femenino y lo masculino como hechos inamovibles, de esta manera se crean formas de relacionarse más libres e igualitarias en términos de derechos a ser y estar.

3.1.6. SOCIALIZACIÓN Y GÉNERO

La socialización se constituye como un proceso de interacción “a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos del entorno social (Abad, 1993 citado por Mieles y García, 2010 p.810), este proceso visto a través de la categoría de género permite denotar que el aprendizaje de una cultura se da a través de la trasmisión de sus saberes, propiciando el intercambio y la aprehensión de un acervo cultural que habla de las maneras como se han establecidos los márgenes de acción y de identidad en hombres y mujeres.

De esta manera, la socialización se presenta bajo la idea de espacios diferenciados pero relacionados entre sí, la teoría de Berger y Luckman postula la socialización primaria, que se establece principalmente en el contexto familiar, como la primera experiencia de aprendizaje social con la que los sujetos inician su proceso de inmersión en la sociedad,

estos autores exponen que la carga emocional es una característica de esta etapa, que se constituye como el vínculo de niños y niñas establecen con su contexto familiar como una interpretación fundamental del mundo social con el que interactúan, y la socialización secundaria comprendida como los procesos posteriores de interacción que los sujetos llevan a cabo en su medio, referenciados desde su escenario familiar pero fuera de este y que le permiten conocer diversas esferas del mundo social y vincularse a estas de acuerdo con sus experiencias de vida. Justamente en estos dos escenarios de la vida social, es donde los niños y niñas logran adquirir nociones de género referidas a aspectos dispuestos para hombres y mujeres en su contexto, “el proceso de socialización consiste básicamente en un aprendizaje social. Aprendemos a comportarnos de forma adecuada a la colectividad que nos rodea” (Vincenty, 2003 p.1), por ello se considera que la infancia ha sido construida social y culturalmente bajo parámetros diferenciadores que se han instaurado en el imaginario, constituyéndose como un modelo acertado de aprendizaje social que se particulariza dado el caso, a través de la experiencia socializadora de cada sujeto.

Ahora bien, dentro de este entramado social en el que se relacionan los dos tipos de socialización, debido a las actuales demandas de existencia que vinculan los roles de hombres y mujeres en dinámicas económicas y sociales convergentes, se construye la identidad de los sujetos desde sus primeros años de vida, esta aprehensión que bien puede constituirse como un hecho individual, no sucede sin que los niños y niñas estén en contacto con su medio social, interactuando con este y tomando para sí modelos o referentes de comportamiento de acuerdo a lo que su cultura ha construido del ser en relación al género, “la construcción incesante de una identidad personal y social única, se caracteriza por una creciente toma de conciencia sobre sus rasgos distintivos tales como el género, la pertenencia a un grupo étnico, la edad y la condición de comunidad” (Mieles y García, 2010 p.815), estos reconocimientos son en sí mismos la base de experiencia en la que se sustenta el descubrimiento identitario dentro de un contexto social específico, en tanto cada niño y niña representa un proceso de socialización y de construcción de identidad particular y único en cuanto a su género.

3.1.7 GÉNERO E INFANCIA

El género en la historia, se constituyó como una lucha feminista por el reconocimiento de la mujer dentro del ámbito social, impulsado a través del movimiento sufragista por el derecho al voto y posteriormente por la exigencia de mayores oportunidades en lo relacionado con el aspecto laboral y profesional reclamando principios económicos, sociales y culturales más justos y equitativos para las mujeres en relación con lo establecido por y para los hombres, sin embargo el paso generacional ha permitido transformaciones en esta categoría analítica donde se ha apuntado a la consecución de una sociedad igualitaria, equitativa y justa tanto para mujeres como para hombres y en la que se han conseguido avances significativos para el género femenino, sin desconocer que aún está lejos de alcanzar el propósito de construir una sociedad más justa para cada uno de los sujetos que la habitan.

De esta manera, las mujeres tienen sobre sí una carga cultural y social que determina su accionar, a esta se le atribuyen asignaciones de tipo asistencial y de cuidado que las sitúa aun en un lugar subordinado frente al rol de los hombres; quienes representan a su vez características directamente inversas, generando relaciones desiguales. De aquí que, se logre evidenciar que en la constitución familiar también se reflejan y reproducen estereotipos de género a partir de la división de tareas y acciones dentro el rol que cumplen mujeres y hombres, así, la relación entre género e infancia está representada desde el inicio mismo de la vida, cuando a partir de procesos como la maternidad y paternidad, la gestación y el crecimiento de niños y niñas, se genera una visión de mundo diferenciadora, causante de desigualdad y reproductora de estereotipos y roles de género gestados en el primer escenario de socialización.

Las determinaciones acerca de lo que deben ser tanto hombres como mujeres se construyen desde la infancia “a medida que el niño va tomando conciencia del rol de su sexo, va haciendo propias aquellas concepciones sobre el ser hombre y mujer, de tal manera que desde la infancia se muestran ya las diferencias de género” (Ortega, Rubio y Torres, 2005 p.6), de esta manera, el contexto de socialización primaria y de socialización secundaria, correspondiente a escenarios de interacción más allá del entorno familiar, entre ellos, la

escuela, que convergen entre sí dadas las dinámicas sociales actuales, representan un marco de referencia para niños y niñas bajo el cual se inscriben reproducciones o resignificaciones respecto a lo concerniente dentro de la construcción identitaria de género en los primeros años de vida.

Por lo anterior, se torna fundamental identificar y reconocer las nociones de género que han construido los niños y niñas, en la medida en que las nociones o concepciones que ellos y ellas tienen fundamentaran sus relaciones sociales presentes y futuras.

3.1.8. GÉNERO Y EDUCACIÓN

La relación que existe al hablar de género y educación se constituye en la reflexión en doble vía de lo que se trasmite en el escenario escolar y la manera como se hace, comprendiendo que el acto pedagógico está cargado de una serie de simbolismos que se dotan de significado el espacio y el tiempo que representa en el escenario escolar, en relación con la labor docente y la construcción de subjetividad de niños y niñas, “lo que se trasmite se convierte en contenidos determinantes y reguladores eficaces del comportamiento de hombres y mujeres” (Millán y Alarcón, 2009 p. 58) hecho mismo que vincula la labor docente desde la predominancia y rol que se ocupan el género femenino en esta.

De esta manera, se reconoce que “los estudios que abordan el género y la educación nacieron vinculados con el objeto de definir el papel de la mujer en la educación, es decir, la exclusión y limitaciones en el acceso, puesto que la educación tradicional era exclusiva para el hombre” (Millán y Alarcón, 2009 p. 58), poniendo de manifiesto que los referentes de desigualdad en la sociedad le dieron un lugar a la mujer dentro del campo educativo acorde con las características más destacadas de su persona, el ser esposa y madre, no se consideraba necesario instruir al género femenino por ende este no tenía acceso a la educación, cuando se obtuvo el derecho por parte de las mujeres, su acceso continuaba determinado por su posición social supeditada por la del hombre, que ha hecho que con el paso del tiempo aún se hable de la educación como un hecho sexista naturalizado en la escuela misma.

Es así como, el campo educativo se constituye desde sus dinámicas como un espacio de transmisión fundamental en las construcciones identitarias de género que tienen lugar durante la etapa infantil, comprendiendo que el accionar pedagógico se constituye también como un referente fundamental de género en la educación, por ello se considera preciso expresar que “a través de los contenidos que se enseñan...se reproducen y se transmiten estereotipos sexistas que moldean y atraviesan las actividades que unos y otros realizan dentro y fuera del aula de clase” (Millán y Alarcón, 2009 p. 59) configurando así el currículo oculto como medio que subyace de la interacción, pero en el cual se han naturalizado y legitimado a través del lenguaje y del quehacer pedagógico pautas y comportamientos que contribuyen en el mantenimiento de estructuras sociales diferenciadoras e inequitativas para mujeres y hombres. Determinar lo apropiado para niñas y niños no es una labor de la educación, por el contrario convertirse en un espacio en el cual se pueda eliminar toda forma de sexismo dentro de su estructura general y particular, propiciando otro tipo de interacciones entre todos los actores involucrados en el proceso educativo con miras a la igualdad y la equidad social, sería un importante propósito.

3.2 REPRESENTACIONES SOCIALES

3.2.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA HISTORIA

La teoría de la representaciones sociales fue desarrollada por Serge Moscovici, a partir de lo planteado por el sociólogo Emile Durkheim, quien comprendía a la sociología desde el análisis de las representaciones colectivas y a la psicología a partir del análisis de las representaciones individuales, derivando así en la psicología social, que instaura las tensiones que emergen desde estos dos planteamientos teóricos. Su planteamiento acerca de las representaciones colectivas se basa en la crítica a las ideas sobre la reducción de las construcciones que cada sujeto individualmente realiza con relación a su entorno, haciendo

que el sujeto sea un mero receptor que asume los comportamientos grupales, situándose en una posición estática, en donde el grupo como colectividad determina las maneras de ser y actuar de los sujetos. A partir de lo anterior, se construyen las representaciones individuales, las cuales son la forma o expresión individualizada y adaptada de las características de cada individuo.

3.2.2. TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

A partir del cuestionamiento de esta teoría, es que posteriormente se deriva la teoría de representaciones sociales de Serge Moscovici, quien la define como “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y comunicación entre individuos” (1979 p. 17), Moscovici toma distancia así de la teoría de Durkheim, a partir del planteamiento sobre la forma de concebir el papel de los sujetos y de sus construcciones individuales, dando relevancia a lo cultural y lo social desde donde se visibiliza la colectividad; Moscovici en *El psicoanálisis, su imagen y su público* expone 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 (1979 p.18)

Mediante esta interiorización de conocimientos los sujetos asumen las creencias que subyacen en su comunidad significándolas para sí, lo que genera una influencia determinante en las interacciones que se gestan en los diferentes escenarios en los cuales están inmersos, esto debido al capital cultural que tiene la construcción de diversas representaciones en su grupo social.

De otro lado, para Denise Jodelet las representaciones se constituye en:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado;

categoría que sirve para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (1894, p.472)

Las representaciones sociales son comprendidas como la realidad en la cual se inscriben los sujetos en la vida cotidiana, el conocimiento espontaneo que constituye a la representación se fundamenta en la experiencia de los sujetos con su medio, de acuerdo con esta los sujetos construyen una manera de ver el mundo mediada por la información a la que tiene acceso y el conocimiento elaborado, en un marco de intercambios culturales.

Así mismo, Arruda cita a Jodelet con una definición más precisa “Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con un objeto practico que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (2012, p.329). Lo que nos proporciona una mirada amplia de cómo se constituye el sentido común presente en la cotidianidad de los sujetos que constantemente están interpretando y construyendo la realidad.

Por otra parte, la representación social es comprendida también a partir de un sistema cognoscitivo con una lógica y lenguajes propios, es decir que, es el conocimiento del sentido común (pensamiento social) que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro de un ambiente social, el cual se origina mediante el intercambio de comunicaciones, con aspectos constituyentes como lo son la información, las imágenes, las creencias, los valores, las opiniones y elementos tanto culturales como ideológicos, de esta manera la construcción de las representaciones sociales surge de las experiencias y procesos de comunicación entre instituciones en donde se vincula al sujeto con el objeto.

Las representaciones que se instauran en un grupo social no son estáticas, es decir, se construyen y reconstruyen en la interacción misma y al pasar de una generación a otra, se constituyen a partir de la necesidad de transformar lo desconocido en conocido y se van modificando según el contexto. Arruda cita a Jodelet para mencionar que “La representación social debe ser estudiada articulando elementos afectivos, mentales, sociales, además de integrar la a la cognición, el lenguaje y la comunicación...” (2012, p. 330).

3.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En relación con lo anterior, la teoría establece una serie de características específicas con las cuales se determina las condiciones de emergencia, funciones, dimensiones, dinámicas y determinaciones de las representaciones sociales.

Sus condiciones de emergencia se basan principalmente en la *Dispersión de la Información*: que es la búsqueda y relación de la información que no se tiene, la *Focalización*: son los juicios y opiniones implicados en la interacción y por último la *Presión a la Inferencia*: que son las posturas, acciones u opiniones de los hechos focalizados.

Sus funciones están dadas a partir de la *Causalidad* que es la clasificación y comprensión de acontecimientos, la *Justificación*, que son acciones planeadas o cometidas y la *Diferenciación Social* que consiste en reconocer las distinciones entre grupos sociales.

Las dimensiones u organización de las representaciones sociales necesarias para llevar a cabo el análisis conceptual de las RS están constituidas en la *Información*, que es el conocimiento que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada, se considera como la riqueza de datos sobre la realidad en términos concretos es lo que se sabe, el *Campo de representación* como organización de los elementos que configuran la representación social en forma jerarquizada, esta organización se da en torno al núcleo figurativo y se entiende como lo que se cree y como se interpreta, y la *Actitud* como la expresión del sentido de las representaciones a través de lo que se hace o como se actúa (Avendaño y Granados 2009 p.37)

El reconocimiento de la construcción de una representación social debe estar encaminado a determinar si ese conocimiento natural se ha constituido a partir de todos los aspectos anteriormente mencionados y de las dinámicas propias de esta teoría planteadas igualmente por Moscovici, quien expone como principios relevantes primero; la *Objetivación*: que es convertir el producto del pensamiento en realidad a través de acuerdos que generan relaciones significativas “consiste en una selección de aspectos del objeto, conformando un núcleo figurativo, que concretiza los aspectos conceptuales de un saber, para luego

convertirlo en lo “real” para el grupo” (Castorina, 2007 p.219). Es decir, que al existir conceptos abstractos los individuos hacen uso de la objetivación para transformarlos de tal manera que sea posible generar experiencias y así naturalizarlos, se hace perceptible lo invisible, “el objeto que era misterioso fue debidamente trinchado y recompuesto, tornándose algo efectivamente objetivo, palpable, se nos vuelve natural” (Arruda, 2012, p. 327).

El segundo principio es el de *Anclaje*: esta es la categorización de elementos que permite interpretar la realidad y actuar sobre ella otorgándole sentido, “permite que aquellos aspectos inesperados o sin sentido, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado” (Castorina, 2007, p.219). Este principio consiste en asignar categorías, significados e instrumentalizar los objetos haciéndolos útiles en las interacciones de los sujetos, la interpretación de la realidad y así poder actuar sobre ella, “se trata del modo por el cual el conocimiento se enraíza en lo social y regresa, al convertirse en categoría e integrarse a la rejilla de lectura del mundo perteneciente al sujeto, instrumentalizando al nuevo objeto” (Arruda, 2012, p.327), se busca crear un vínculo entre lo conocido y la novedad que le permite al sujeto anclar lo nuevo y convertirlo en un aspecto familiar, dicho en palabras de Arruda, “Mediante un trabajo de la memoria, el pensamiento constituyente se apoya sobre el pensamiento constituido para ubicar la novedad en marcos antiguos” (2012, p. 341), lo que permite una vinculación entre el saber previo y el nuevo conocimiento integrándose en el campo de la experiencia y el saber a través de la significación.

Por último las determinaciones de las representaciones sociales se dividen en dos, *central* que hace referencia al surgimiento de la representación y su contenido y la *lateral*, que trata aspectos propiamente cognoscitivos y expresivos.

De modo que, las representaciones sociales, al ser una construcción que se da a partir de las interacciones entre los sujetos de un grupo social específico, son un conjunto de múltiples interpretaciones de la realidad incluyendo objetos y sujetos dichas representaciones se reafirman socialmente cuando son transmitidas generacionalmente y logran crear cambios, tanto en la formación de conductas de los sujetos inmersos en estas evoluciones temporales, como en la resolución de conflictos y en la concretización de aquellos conceptos de la vida

que para los sujetos son abstractos, enfrentándose a la necesidad de convertirlos en hechos o saberes cercanos y por ende apropiados.

Es oportuno ahora, abordar el análisis de las representaciones sociales a partir de lo que se propone para este. Desde su teoría se determina que el análisis se elabora a partir de la metodología seleccionada para abordar los estudios sobre la representación, de esta manera, la teoría de RS cuenta con 3 líneas de investigación que se han establecido gracias al aporte de autores que han estudiado a profundidad estas formas de conocimiento.

- Escuela clásica: desarrollada por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta de Serge Moscovici. El énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Metodológicamente recurre, por excelencia, al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas y el análisis de contenido desde un enfoque procesual
- Escuela de Aix-en- Provence: esta escuela es desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric y está centrada en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural de las R S. Por excelencia recurre a las técnicas experimentales.
- Escuela de Ginebra. El máximo exponente es Willen Doise. Es conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las R S. (Araya, 2002 p.37)

Determinar una línea investigativa conlleva establecer el enfoque también, así, de elegir la escuela clásica y su respectivo enfoque procesual se estaría estableciendo un interés por el aspecto constituyente de las representaciones sociales desde postulados cualitativos, donde se privilegia el análisis de lo social, lo cultural y de las interacciones sociales, de otro lado si se elige la Escuela de Aix-en- Provence y su enfoque estructural, se estaría estableciendo un interés por el aspecto constituido de las representaciones sociales desde el funcionamiento cognitivo que deriva del método experimental. Estas perspectivas analíticas de las RS se constituyen como formas diferentes de apropiarse de la teoría y desarrollar un análisis coherente con esta, señalando que no necesariamente implican una división entre sí.

3.2.4. REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO

Las representaciones sociales de un tema específico como el género, ubican tanto a la representación social como a la categoría de género, en un referente histórico y un posicionamiento científico particular pero relacionado, el nacimiento de estas dos teorías se dio en un momento de transición paradigmática que propició la emergencia de postulados repensados desde tres aspectos, primero, los campos de saber, proponiendo la vinculación de la teoría y las realidades concretas desde las ciencias sociales, segundo, lo conceptual-metodológico, desde la coherencia de objetos y métodos aplicados para la comprensión de realidades concretas subvaloradas por el positivismo, valorando tanto el proceso como el producto de la investigación, y por último, desde la epistemología relacionada con perspectivas divergentes de conocimiento que ya no están determinadas por un único paradigma y en las que se posiciona un pensamiento crítico en la construcción de saber y en la mediación del ser (subjetividad) y sus acciones.

De esta manera, las representaciones sociales como una proposición analítica y el género como una teoría de acción, desde sus particulares apuestas de conocimiento y comprensión de la realidad se convierten en teorías relacionales de saber, en las que convergen la experiencia de vida y la diversidad representados por un sujeto y un objeto de estudio tomados como un sistema cultural. Sin embargo, el género se ha constituido a partir de su utilidad para analizar el fenómeno social, comprender la realidad y actuar sobre ella enfocándose en relaciones de poder establecidas entre hombres y mujeres, mientras que las representaciones sociales como conocimiento práctico atravesado por el lenguaje y la interacción en el que se construye la realidad, no se comprende como un proyecto político en sí mismo, pero si permite dilucidar pensamientos enfocados a determinismos jerárquicos de género, lo cual da herramientas conceptuales para analizar distintas perspectivas de la realidad.

Ahora bien, hablar de representaciones sociales de género nos sitúa en un lugar singular para interpretar la realidad, en este caso, la representación social se ubica en un objeto de estudio que es el género y a partir de este pueden tomar las construcciones socialmente establecidas, interiorizadas y naturalizadas en donde se inscriben códigos de

comportamiento, de actuar, de interactuar y de posicionarse ante un grupo, a partir de cubrir necesidades que van transformándose en la medida en que las generaciones van interactuando con otros grupos sociales, éstas se modifican o se mantienen según las exigencias del medio social constituido y de los sujetos que interactúan en este.

Fátima Flores retoma a Moscovici para mencionar que “...las atribuciones ingenuas de sentido común que la gente construye ante un objeto determinado, incluso sin tener experiencia directa con ese objeto, pueden ser reveladoras para situar el nivel de información y el tipo de relación que se establece entre el sujeto y el objeto mismo, otorgando siempre un lugar importante a la afectividad” (2012, p. 339), es así como las ideas que se tienen sobre género, en este caso en niños y niñas, representan la atribución de significado a este objeto aparentemente naturalizado como lo es la diferencia sexual en el terreno de lo construido social y culturalmente; en este sentido, el núcleo figurativo de la representación “que determina el significado y la organización de la representación” (Piña y Cuevas, 2004 p.32), a partir de sus dos funciones, su función generadora, mediante la cual se crea y se transforma la significación de los elementos constitutivos de la representación y su función organizadora, que determina los lazos que unen a la representación, puede estar enfocado hacia una serie de aspectos claves en la construcción de las representaciones sociales de género, como lo son, roles establecidos y estereotipos asignados, de lo que derivan diversos elementos periféricos como lo son las ideologías, la norma, la religión, entre otros, que sientan bases de estabilidad tanto social, como particularmente y que cobran un valor importante en la intersubjetividad misma que representan y que es necesario visibilizar (Arruda, 2012).

Esto no quiere decir que las representaciones sociales de género consistan en una reproducción mecanizada de ideas, sino que dichas ideas sobre la división sexual, para ser incorporadas, pasan por un proceso de acomodación y vinculación con lo conocido, lo que crea un puente de saber y ubica el nuevo conocimiento en un terreno familiarizado, dispuesto para ser dialogado, cuestionado o transformado en la interacción.

Todo este sistema representacional puesto en función desde la infancia genera una serie de dinámicas particulares que posicionan la construcción de realidad en un campo relacional del desarrollo de niños y niñas donde “El género... es una de las primeras categorizaciones

que se adquieren y que además se utilizan para anclar muchos de sus conocimientos acerca del mundo social” (Arruda, 2012, p. 342), lo que les permite posicionarse en un mundo social que van constituyendo, pero en el que igualmente se constituyen desde sus procesos subjetivos y su interacción con el medio.

De esta manera, el proceso mental socio-cognitivo de las representaciones sociales como forma de conocimiento, en este caso de la construcción social y cultural del género explica las relaciones sociales y de comunicación que se gestan en determinado grupo social, analizar este entramado social implica tomar una postura de análisis frente al objeto de representación, esto quiere decir que la construcción en cuanto a lo femenino y lo masculino desde la categoría de género deja atrás el determinismo binario, para contemplar posibilidades diversas de constituirse como seres humanos. “Las representaciones sociales abren la posibilidad de indagar en la complejidad de la construcción del pensamiento colectivo y comprender que la legitimidad de normas se convertirá en modelos dominantes con una fuerte carga ideológica modelada y configurada en la interacción cultural” (Flores, 2012, p. 345), por lo que, el género puede considerarse un punto de intersección en el que se han posicionado feminidades y masculinidades de formas hegemónicas (precisamente desde la infancia) que es necesario conocer desde el contexto ideológico en el que se producen, para comprender la complejidad de la experiencia individual y colectiva de los seres humanos en relación con su identidad de género.

En la infancia, las representaciones sociales de género “se construyen de manera espontánea por medio de diversas experiencias personales adquiridas a través de la interacción social tanto en la familia como en la escuela y demás instituciones sociales” (Millán y Alarcón 2009 p. 67), de esta manera, los niños y niñas construyen su realidad en la interacción con el medio, con sus pares y demás sujetos inmersos en este, lo que se constituye en un tejido de saberes, condiciones y expectativas acerca de lo que implica ser mujer y ser hombre que son aprehendidas y vinculadas a su experiencia.

Si bien es cierto que las representaciones sociales de género más ancladas, tienen una gran carga social que está desprovista de toda preocupación por los sujetos que se construyen en su cotidianidad de maneras diversas, visibilizar dichas representaciones por medio de su reconstrucción propiciaría la transformación de la realidad, lograr un acercamiento a las

subjetividades de género que se están construyendo en las dinámicas sociales, interactivas y dialógicas desde las mismas perspectivas ideológicas y normativas, pero identificándolas y resistiéndolas, puede marcar la diferencia en cuanto a comprender y explicar la génesis de la desigualdad social y la diferencia que se enmarca en esta misma perspectiva.

Por medio de lo abordado aquí, los antecedentes investigativos, los referentes políticos y de política pública y los referentes conceptuales donde se expone a la categoría de género y a la teoría de las representaciones sociales pertinentes con el propósito del estudio, se da entrada al planteamiento del balance interpretativo como el proceso donde se analiza lo encontrado, en función de lo proyectado a investigar.

4. BALANCE INTERPRETATIVO

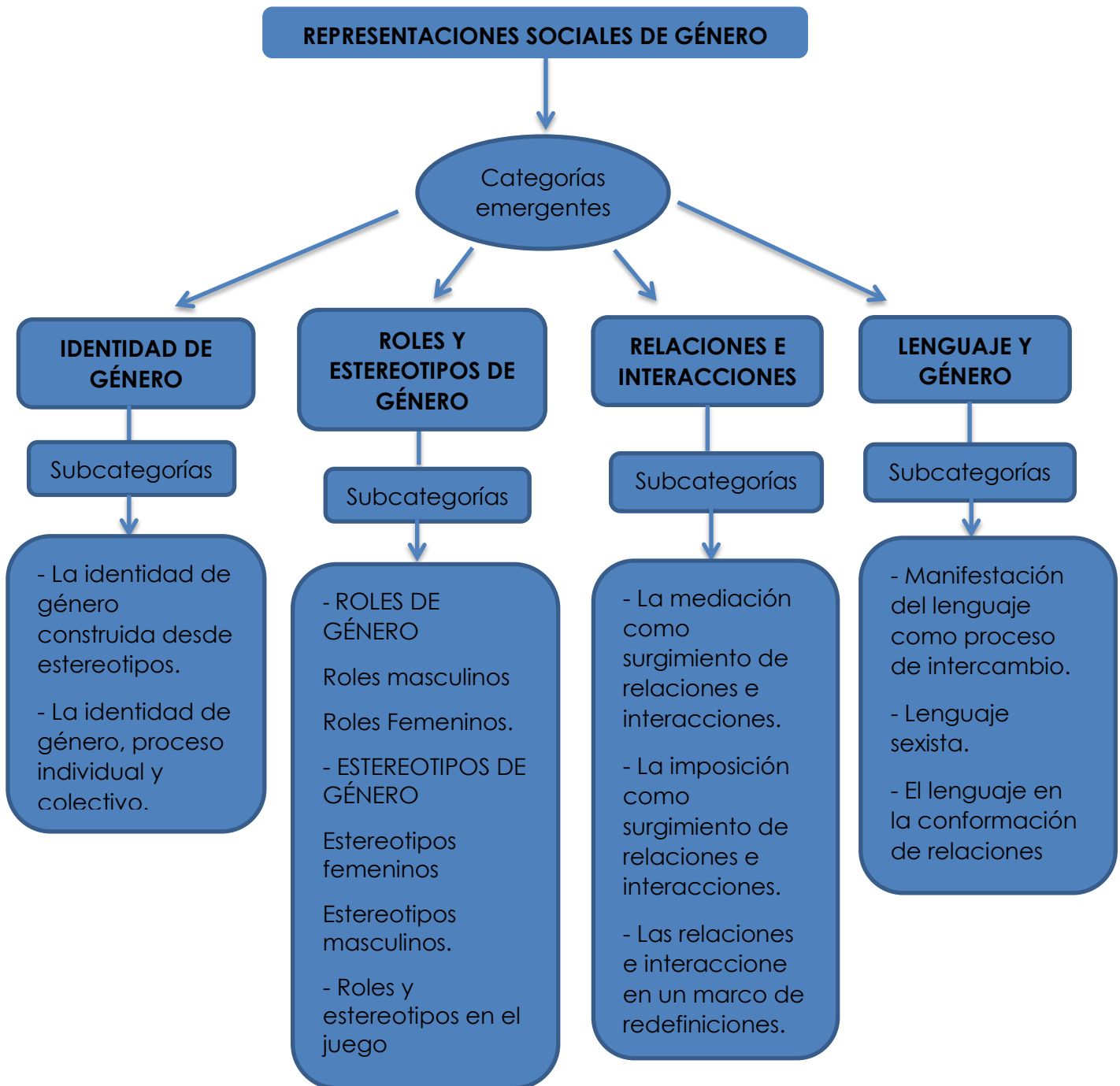
REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO

En este capítulo del ejercicio investigativo converge, el trabajo de campo que permitió la recolección de diversidad de información hallada en la cotidianidad del escenario escolar y dispuesta posteriormente para la comprensión y el análisis, el aporte teórico que se sustenta en investigaciones que aportan distintas miradas sobre el tema de género y representaciones sociales, que a su vez permitieron la comprensión de las características del objeto de estudio y la interpretación desde la postura de maestra en formación y mujer acerca de la realidad encontrada en referencia a las construcciones que de género circulan en este contexto educativo.

De esta manera, se posibilitó el balance interpretativo, dándole vida a cada uno de los hechos que lo componen, para desarrollarse a partir de las cuatro categorías propuestas: Identidad de Género, Roles y Estereotipos de Género, Relaciones e Interacciones y Lenguaje y Género, en cada una de éstas se hace un énfasis particular en lo hallado que es finalmente interpretado desde referentes pertinentes con lo propuesto metodológicamente.

Por lo anterior, el balance interpretativo de las representaciones sociales de género que se registraron en el nivel 4 correspondiente a niños y niñas de 4 y 5 años del Centro Educativo Libertad, está planteado a partir de la organización dimensional de las representaciones sociales, establecidas por Moscovici y que están constituidas en: la *Información*, que es el conocimiento que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada, se considera como la riqueza de datos sobre la realidad en términos concretos es lo que se sabe, el *Campo de representación* como organización de los elementos que configuran la representación social en forma jerarquizada, esta organización se da en torno al núcleo figurativo y se entiende como lo que se cree y como se interpreta, y la *Actitud* como la expresión del sentido de las representaciones a través de lo que se hace o como se actúa (Avendaño y Granados 2009 p.37)

De aquí, que la información, hace referencia a lo concerniente a la perspectiva de género, la cual se toma desde el ejercicio de observación continuada de la vivencia y cotidianidad en distintos espacios y momentos del grupo de niños y niñas, junto con las ideas y opiniones expresadas mediante la aplicación de entrevistas. En relación con el campo de representación, este se establece a partir de las construcciones sociales que se han ido gestando en los niños y niñas de acuerdo con lo que implica reconocerse y constituir su identidad en un contexto social determinado. Y la actitud, manifiesta en la organización, condensación e interpretación de los hallazgos encontrados en cuanto a las categorías de identidad de género, roles y estereotipos de género, relaciones e interacciones y las manifestaciones a través del lenguaje.



4.1. IDENTIDAD DE GÉNERO

Se comprende la identidad de género como el conjunto de comportamientos que cada sujeto interioriza a través de las interacciones en los diferentes escenarios socializadores en los

cuales está inmerso en el transcurso de su vida, lo que plantea una conformación de la subjetividad dentro de un escenario ya establecido de realidad social.

La construcción de la identidad en la infancia se constituye como un hecho transversal en el desarrollo de todos los sujetos y es fundamental en la conformación de las representaciones sociales de género. De allí que se tome en consideración para efectos del presente análisis, por constituirse como parte de la comprensión del contexto de referencia de los niños y niñas.

4.1.1. La Identidad de género construida desde estereotipos. Entre la estética, la sensibilidad y la expresión

Al indagar acerca de los procesos identitarios, se pudo establecer que los niños y niñas de este grupo se reconocen a sí mismos a partir de su experiencia como sujetos inmersos en un contexto social, es decir que para definirse como niños o niñas, ellos y ellas recurren a una identificación relacionada con su sexo biológico y moldean esta idea desde la experiencia particular de ser y estar en su contexto. Es así como, al preguntarles si eran niños o niñas y que los hacia serlo, sus respuestas evidenciaron lo anteriormente mencionado:

“Soy niña porque soy fuerte, juego muy divertido y me divierto, por el corazón que me alivia, soy grande y dibujo bonito” (Entrevista Niña 1)

“Soy niña, yo utilizo aretes y tengo el pelo largo, los niños tienen pene y las niñas tienen vagina, mi papá me lo contó” (Entrevista Niña 2)

“Soy niño porque no uso moños y porque mi mami y mi papi me compran juguetes de niño (tractomula), también me gusta pintar ositos y gatitos, tengo pelo un poco largo” (Entrevista Niño 1)

“Soy niña porque tengo el cabello largo y porque tengo un capul, tengo pechos, con cuello y con cabello largo y capul, soy tranquila” (Entrevista niña 3)

“Soy niño, porque tengo el pelo largo y me cortaron el pelo y tengo la camiseta del Real Madrid y porque vi un video sobre los Boys y las Girls, tengo el pelo parado” (Entrevista niño 2)

“Soy niño, porque tengo el pelo así (largo hasta los hombros) yo corro veloz, me gusta que me compren juguetes rojos, me gusta negro y rojo porque valen mucha plata, yo dibujo” (Entrevista Niño 3)

De esta manera, su proceso identitario se constituye en un reconocimiento de sí mismos, relacionado con hechos y características muy particulares de cada uno de ellos y ellas, y mediante los cuales construyen y asumen la idea de ser niño y niña; se aprecia que se denotan estereotipos de género relacionados con aspectos sensibles y con una estética determinada para las niñas, así como aspectos relacionados con la fuerza, la velocidad y una estética determinada también para los niños, es así como aparece el hecho de la oposición, es decir, soy niño porque no tengo cosas de niña y viceversa, así como un evidente reconocimiento corporal (biológico) diferenciado.

“Se puede concebir la construcción de identidad como un proceso abierto y en permanente movimiento, un proceso en el cual el sujeto se construye y se transforma asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de quienes lo rodean” (Millán y Alarcón. 2009 p. 53), de acuerdo con esto, los niños y niñas han interiorizado a partir de su experiencia, de la interacción con su medio y del saber que han construido, que ser niño y niña implica una serie de características diferentes, similares y compartidas, en un marco de asociaciones.

“Yo uso pantalón rojo con azul y blanco y ¿esos son colores de niño? De niño si, y también pueden ser de niña” (Entrevista Niño 1)

Esto significa que la construcción de la identidad de género es un ejercicio individual, pero que es atravesado por un proceso social y cultural de intercambio mediado por la interacción con las otras y los otros y todo lo que este proceso socializador conlleva; aunque existe una interiorización de la idea de ser niño y niña, ellos y ellas reconocen que esto puede cambiar en la adultez. Por ende su proceso identitario puede registrar cambios y transformaciones en el transcurso de sus vidas:

“Los niños pequeños no pueden tener cabello largo, solo los grandes” (Entrevista Niña 3)

“Cuando yo tenga 21 años voy a tener un poco más largo el pelo” (Entrevista Niño 1)

La construcción de la identidad de género “acontece a nivel interindividual pero se desarrolla en interacción con el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas” (Barberá, 1998 Citado por García, 2005 p.73), por lo que dentro de este marco social, se pudo establecer que el grupo de niños y niñas genera una identidad colectiva, que a su vez tiene incidencia en las maneras como se constituyen individualmente; al generarse estas asociaciones entre ellos y ellas, se ponen de manifiesto formas de ser que los caracterizan:

“En la clase de danza, las niñas no se cohiben al mover su cuerpo, lo hacen desde su individualidad y su sentir, los niños por su parte realizan movimientos que expresan fuerza y se dan a partir de la imitación, saltan o corren porque los otros lo hacen” (Registro de Observación 3)

“Las niñas centran su atención en la indicación y la llevan a cabo por medio del conocimiento corporal que han alcanzado y de su capacidad receptiva e imitativa, hablan entre ellas y se ayudan, Amelie por ejemplo le mostraba a Gerónimo como poner la rodilla cerca del pecho mientras lo sostenía para que no se cayera, mientras tanto los niños centraban su atención en sí mismos y en su grupo, respondían a la indicación de la maestra para seguir vinculados con el momento, pero transformaban el movimiento en una acción brusca y de contacto entre ellos que la maestra les solicitó dejaran de hacer” (Registro de Observación 9)

De esta manera, han naturalizado un comportamiento establecido para los niños y otro para las niñas, caracterizado por la sensibilidad, la atención y la expresión como hecho natural en las niñas, mientras los niños exponen la fuerza y el ímpetu ante determinadas situaciones en las que se complementan entre sí por su capacidad imitativa. Sin embargo, estas características no son inamovibles en cuanto a las asociaciones que se generan, ya que se gestan y promueven otras miradas de ser niño o niña en este espacio, las cuales están relacionadas con rupturas de los estereotipos y un posicionamiento frente a la construcción identitaria de género desde el sentir y el pensar individual:

“Gerónimo desde su esencia y su forma de ser, comparte parte de su tiempo con las niñas y esto los ha acercado mucho, en actividades como esta se encuentran y se asocian de formas muy afectivas”. (Registro de Observación 4)

4.1.2. La Identidad de género, proceso individual y colectivo. Las manifestaciones del ser y del estar en continua resignificación

La identidad de género denota comportamientos, deseos e intenciones que los niños y niñas dotan de sentido en la interacción misma, por medio de su ser social le otorgan significado a su actuar y de esta manera constituyen su forma de ser y estar en el contexto, así como los niños y niñas construyen las ideas de lo que significa ser y estar en su medio, reconocen y manifiestan lo que deben ser lo demás y de estos intercambios también se nutre la construcción identitaria:

“Las niñas eligieron darle color solo a determinadas partes del cuerpo, como los brazos y los pies porque “ahí está la fuerza de los niños, además ellos siempre juegan a ganar por fuerza y por eso usan las manos y los pies” expreso Lilith,

Antonia plasmó en la cara del niño una gran sonrisa con ojos grandes y coloridos y menciono “los niños son oscuros y a veces claros”

“Santiago le hizo cachos al cabello representado rayos pero a estos no les dio color, mencionó “las niñas son fuertes y crecen mucho, tienen rayos”, a lo que Rafael añadió “esto negro es su fuerza, es poquita” (refiriéndose a los trazos negros por toda la silueta), mientras tanto, Jeremiah plasmaba la cara de la niña, era una sonrisa en onda y unos ojos grandes que miran hacia abajo” (Registro de Observación 11)

Las ideas, atributos o aspectos que tanto las niñas como los niños reconocen fuera de sí, tienen una influencia importante en tanto que refuerzan ideas socialmente construidas de lo que ser niño o niña representa en este contexto, aquí se vuelve a hacer referencia al estereotipo de fuerza como una característica propia de los niños, pero esta vez reconocida, manifestada y validada por las niñas, quienes a su vez generan una distinción entre ellas y ellos en términos de color, al ser los niños oscuros, esto los pone en un lugar sombrío lo que se relaciona con su emocionalidad y sus formas de expresarse poco asertivas en comparación con la viveza y la luz con la que asocian a las niñas:

“Jeremiah mencionó “ellas siempre están felices” (Registro de Observación 11)

Por su parte, los niños definen a las niñas bajo aspectos como la fuerza, atributo que es considerado más una característica en ellos según el estereotipo, pero con una particularidad, y es que esta es reconocida en las niñas, pero no en las mismas condiciones que en ellos; es así como se puede establecer que los niños manejan una cierta idea de subordinación por parte de las niñas, que ellas han acogido y ante la cual se manifiestan eventualmente:

“Indira siente la libertad de dar su opinión con respecto a esta situación expresando que “ellos (Santiago y Manuel) no hacen caso y corren por la tiva⁴ algunos días”, ella es una de las niñas que esporádicamente comparte algún momento con ellos porque los considera como unos niños “bruscos y molestones” resalta” (Registro de Observación 4)

La emocionalidad y expresión acertada son puntos clave que resaltan los niños en las niñas, ellos en cambio no se reconocen en este terreno y con esto contribuyen a afianzar estereotipos de género que provocan exclusión ante las rupturas de lo establecido tanto para niñas como para niños. La construcción identitaria de género para este grupo de niñas y niños se da en un contexto de redefiniciones constantes dentro de un círculo de referencias establecidas que entran en juego en la interacción y es allí mismo donde se transforman o se reafirman.

A nivel de la representación social de la identidad de género, los niños y niñas de este grupo configuran la dimensión de la información a través de lo que han obtenido de su medio y con lo que paulatinamente van construyendo su proceso identitario, en un vaivén de búsquedas tanto individuales como colectivas que tiene como referente principal los estereotipos de género, el núcleo figurativo de esta representación, se establece a partir de que en el contexto educativo del CEL los niños y niñas se están construyendo subjetivamente en un marco de intercambios e interacciones que tejen diversas maneras de relacionarse, pero en las que también se han establecido una serie de condicionamientos que al ser reconocidos, validados y manifestados por los niños y niñas, han permeando de tal manera su construcción de identidad y han configurado sus maneras de percibir el mundo de forma diferenciada y establecida, ahora bien, esta diferenciación que representa a

⁴ Salón de clase

la dimensión de la actitud, se manifiesta en las maneras como ellos y ellas se relacionan en el entorno, si bien hay cabida para la reconfiguración de lo establecido en cuanto a los estereotipos que determinan su construcción de identidad, este hecho los posiciona ante una interacción mediada por el reconocimiento de su mismo género como referente identitario.

Entonces, resulta importante mencionar que el proceso identitario que construyen los niños y niñas en este contexto educativo con todas las particularidades que lo componen en cuanto a su propuesta de formación, tiene un referente importante establecido en el rol de la maestra, quien expresa en este sentido que lo concerniente a la perspectiva de género se enmarca en la apuesta pedagógica de la institución relacionada con el fortalecimiento del sujeto, sin embargo ante el cuestionamiento acerca de lo que las diferencias o similitudes entre niños y niñas; un importante referente en la construcción identitaria de ellos y ellas desde la óptica del adulto, se encuentra que es pertinente tener claridades en cuanto a lo que representa hablar de género como constructo social y cultural y la diferencia sexual referida al aspecto biológico.

“¿Qué diferencias o similitudes encuentra entre los niños y las niñas? En realidad Las diferencias son más físicas. Desde los órganos sexuales, lo que los hace niño o niña” (Entrevista Docente 1)

Se considera que lo expresado anteriormente, se constituye como un referente importante a abordarse en este escenario educativo en aras de generar el reconocimiento y la comprensión del proceso identitario y de género de niñas y niños tanto a nivel individual como colectivo por parte de la maestra titular.

De otro lado, lo hallado en este apartado del balance interpretativo me permite comprender cuan permeada esta la infancia en relación con el condicionamiento a la conducta y al ser mismo, planteado por medio de los estereotipos de género, los niños y niñas se están construyendo en un escenario ya establecido con reducidas posibilidades de transformación en tanto estos referentes se validan y se legitiman social y culturalmente, ahora bien es importante señalar que los estereotipos con los que las niñas están construyendo su identidad en una realidad educativa como esta, sigue estando supeditado mayormente al accionar de los niños, porque se encuentra que la construcción de su proceso identitario

tiene una base patriarcal. Este panorama está representando un microcosmos de la sociedad, sin embargo en él también se evidencian re-significaciones a lo establecido, este hecho debe ser reconocido por maestras y maestros para partir de esta realidad y proponer un trabajo intencionado por conseguir escenarios equitativos e igualitarios para hombres y mujeres desde una proyección social más justa.

4.2. ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los roles y estereotipos de género son un condicionamiento a la conducta y al ser mismo de los sujetos, los cuales están presentes desde la infancia, lo que hace que se constituyan en hechos relevantes dentro de los procesos socializadores que permean la manera en la que niños y niñas conocen su mundo y construyen su realidad, convirtiéndose de esta manera en aspectos fundamentales dentro de la conformación de representaciones sociales de género. De allí que se tomen en consideración para efectos del presente análisis por constituirse como parte fundamental del contexto de referencia de los niños y niñas dentro de su marco de interacción.

4.2.1 ROLES DE GÉNERO

Se comprende como roles de género a los comportamientos aprendidos en una sociedad o grupo social que condicionan a sus miembros a percibir como masculino o femenino ciertas actividades, tareas o responsabilidades, jerarquizándolas y valorizándolas de manera distinta.

Para comenzar, al indagar acerca de las representaciones sobre los roles de género, se pudo establecer que los niños y niñas de este grupo se reconocen y asumen determinados papeles, que son reconocidos por sí mismos y sus pares, que a la vez son validados en la interacción social por medio del lenguaje y son expresados en referencia a sus ideas acerca de cómo deben ser y comportarse tanto hombres como mujeres.

4.2.1.1. Roles masculinos. La interiorización de la superioridad del varón

Los niños reconocen determinadas conductas como propias, las que los hacen acercarse a su idea de masculinidad dentro de un rol productivo y se definen así mismos en relación con lo que significa para ellos ser niño; en constante contraste con lo que significa ser niña y el rol que ocupan ellas en su contexto.

“¿Cómo más eres tú como niño? Yo le ayudo a mi papi a arreglar cosas”
(Entrevista Niño 1)

“Las niñas son mamás y los niños son papás” (Entrevista Niño 3)

“Los niños son hombres ¿y por eso los niños saben más que las niñas? Sí”
Entrevista Niño 3)

De esta manera, la construcción cultural del rol masculino por parte de los niños, encuentra un referente identitario fundamental en el mundo adulto, puesto que allí está la clave de lo que ellos buscan y pueden llegar a ser, precisamente porque como lo menciona (Turner, 1975) los roles de género “se hallan socialmente identificados como una entidad; están sujetos a ser desempeñados de manera reconocible por distintos individuos; ofrecen una importante base para identificar y situar a las personas en la sociedad” (Citado por Fernández, 2002. p.16).

De igual manera, se aprecia como su contexto los posiciona frente a ideas predeterminadas acerca de ser niño, que están representadas en las conductas propias de su medio y establecidas en este, que ellos han interiorizado y asumido, y que además están asociados con una práctica jerárquica desde una condición de superioridad frente a las niñas; esta diferenciación se instala en el imaginario social sustentada desde la división sexual que conlleva a la subvaloración de los roles de la mujer, de aquí que, se evidencie como hay una notable asociación de referentes mediáticos con los que se refuerzan las nociones estereotipadas acerca de la construcción masculina de la niñez, este referente puede pasar desapercibido socialmente cuando se ha validado de maneras consientes e inconscientes rasgos clasificatorios, que además de serlo generan un estatus de superioridad por parte del hombre.

“Los niños son como superhéroes y las niñas bailarinas” (Entrevista Niño 3)

¿En qué son iguales las niñas y los niños? Los niños son tigres ¿y las niñas? Las niñas gatos” (Entrevista Niño 3).

En concordancia con esto, el establecimiento de valores para definir al hombre poniendo como referente a la mujer ha trascendido a la infancia, los niños aducen que además de lo que los caracteriza como hombres, estas referencias están estrechamente ligadas a oposiciones, en tanto definen a las niñas en un estatus inferior.

4.2.1.2. Roles femeninos. Anclados en el cuidado y la protección de los demás

Las niñas por su parte, asumen sus roles desde lo que han acogido de su contexto en relación con el papel que desempeña la mujer en éste y las conductas que por ende pueden apropiar; de esta manera se pudo establecer que las niñas se identifican con un rol asistencial ligado a acciones de cuidado y atención hacia las demás.

“Indira y Natali se impacientaban un poco porque tenían el deseo de jugar con los bebes y no se sentían cómodas ante la idea de trato que estaban teniendo los niños para con los bebes, sin embargo se volvieron a ocupar de los peluches que habían dejado durmiendo” (Registro de Observación 5)

“Luciana estaba en la zona de los peluches, ella se consideraba la cuidadora de estos” (Registro de Observación 5)

“Indira se acercó y le dijo a Santiago como debía tomar al bebe (Registro de Observación” 5)

“Indira y Natali se encontraban jugando a gusto con los bebes, poniendo en función algunos saberes con respecto el tema, los acuñaban, los mecían, les daban de comer, los cambiaban y los acostaban a dormir, todo con meticuloso cuidado”. (Registro de Observación 5)

Se evidencia una apropiación de su ser niña desde ideas preestablecidas en función de ciertos roles ligados con la reproducción, no solo en lo que concierne a la maternidad, el

cuidado y la asistencia, sino al refuerzo mismo del imaginario social mediante lo que ha sido denominado como el “instinto maternal”, como si se tratase de una impronta natural de la conducta femenina que debe ser apropiada y evidentemente perceptible desde la infancia; “los roles según el género son parte de la cultura, por ello normalmente no somos conscientes de que son aprendidos, más bien pensamos que son heredados, tomando el comportamiento como cosa natural y parte ineludible de la naturaleza humana” (Millán y Alarcón. 2009 p. 48).

Cuando las niñas y los niños asumen éstos roles de género, entablan un diálogo directo con su medio, de esta manera establecen pautas importantes en su construcción de identidad, hecho que también implica una reconfiguración en los papeles socialmente asignados, que ellos y ellas asumen dentro de su contexto particular y que indudablemente han sido apropiados y mediados desde su constitución familiar:

“Amelie, Antonia, Natali, Gerónimo, Ian e Luciana continuaron jugando a recorrer la pista, generando encuentros y creando historias a partir de los recorridos que realizaban, se involucraron bastante con el papel de conductoras y conductor de los carros” (Registro de Observación 5)

“¿Cuándo juegan al lobo quién es el lobo una niña o un niño? Una niña ¿A qué más juegan? A muñecas Y ¿quiénes juegan muñecas los niños o las niñas? Los dos ¿Tú juegas con carros verdad? Si ¿Y quién juega con carros los niños o las niñas? Muchos niños y niñas” (Entrevista Niña 1)

“¿Quién hace de comer en tu casa? La mamá ¿El papá a veces le ayuda a la mamá o nunca? A veces” (Entrevista Niño 1)

“¿Tiendes tu cama? Sí ¿Quién te prepara la comida a ti? Mi papá y también yo” (Entrevista Niña 3).

La apuesta por la necesaria transformación de los roles de género en los diferentes contextos, permite vivenciar y conocer otras maneras de relacionarse, estableciendo diversas formas de comportamiento, las que responden al sentir y al pensar de los niños y niñas trascendiendo e independientes del género con el que se identifican.

A nivel representacional, la dimensión de la información que constituye los roles de género para este grupo de niños y niñas está representada en la manera de posicionarse frente a aspectos determinados para su ser y su accionar, tomando referentes de su contexto y poniéndolos en juego dentro de la interacción que han asumido desde un papel activo en cuanto a su conducta y a las maneras de desenvolverse en el espacio educativo del CEL, con lo se establece el núcleo figurativo de la representación social acerca de los roles de género, respecto a que el rol femenino y masculino subsisten en un espacio de construcción social y cultural dentro de un margen de asignaciones, pero también tendiente a la transformación, por lo cual la dimensión de la actitud se manifiesta en las maneras diversas como los niños y niñas asumen dichos roles, que aunque se presentan como determinaciones sutiles en el comportamiento de hombres y mujeres, su apropiación no es una simple reproducción de la acción, sino que esta atraviesa un proceso cognitivo en donde los niños y niñas asumen los roles a partir de su propia experiencia y lo exteriorizan como una forma propia, pero que condiciona el actuar.

4.2.2. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Se comprende a los estereotipos como una forma de ubicar a los sujetos bajo una lista de características basados en los roles que socialmente se le han asignado a hombres y mujeres, están presentes en mayor o menor medida en todas las culturas, dado que se constituyen a partir de creencias socialmente aceptadas como verdaderas.

Al indagar acerca de los estereotipos de género, se pudo establecer que los niños y las niñas de este grupo conviven con una serie de asignaciones genéricas que son reconocidas y asumidas desde unas construcciones particulares en las que se describen a sí mismos y desde unas construcciones colectivas de intercambio, en las que referencian a sus pares. Todo esto desde un marco de ideas y creencias socialmente impuestas acerca de lo que tanto hombres como mujeres deben ser. En este sentido, se toman ahora en consideración y para efectos del presente análisis, por constituirse como parte del contexto de referencia de los niños y niñas dentro de sus marcos de interacción.

4.2.2.1. Estereotipos femeninos. Bellas, alegres e inferiores

Las niñas de este grupo asumen su feminidad desde el estereotipo de belleza como un referente importante del ser niña, lo que involucra una serie de aspectos estéticos que ellas han interiorizado y asumido desde la diferencia que se establece en relación con los niños; también enfatizan en el estereotipo relacionado con lo emocional y que está asociado a un estado de ánimo único y pertinente para ellas, que moldea su accionar generando prácticas de sumisión.

“¿Cómo son las niñas? Son bonitas y tienen mucha ropa” (Entrevista Niña 1)

“Las niñas tienen el cabello largo ¿los niños también pueden tener el cabello largo? Santiago sí pero los niños no” (Entrevista Niña 2)

“¿Todas las niñas para ti deben llevar el cabello largo? Sí” (Entrevista Niña 3)

“Las niñas son fuertes y bonitas, pero Manuel solo las hizo con rayos” (Entrevista Niña 3)

“Amelie mencionó “tenemos mucho cabello” “las niñas tienen una sonrisa siempre” agregó Indira, Natali por su parte expresó su idea de ser niñas diciendo “las niñas son lindas, siempre tiene fresas en los cachetes y en la ropa (señalando el vestido en la silueta) “y también juegan y tienen fuerza y poderes, pero más poquitos” añadió Indira” (Registro de Observación 5)

De esta forma, los estereotipos, que se presentan como asignaciones socialmente construidas han sido asumidos por las niñas como hechos naturalizados necesarios para validar su ser-mujer desde la relevancia que tiene la apariencia física y las características que esta debe tener, como por el ejemplo el cabello largo y un aspecto agradable dentro de un concepto de belleza general, en tanto que cada una de ellas se considera bonita, porque ninguna tiene cabello corto; así mismo resaltan que, utilizan prendas “adecuadas para ellas” que son expuestas y aceptadas en su medio. Se destaca un aspecto importante que tiene que ver con el estereotipo emocional y expresivo relacionado con la felicidad, asumido como un estado anímico establecido dentro de un margen de aceptación y sumisión, que no les

permitiría demostrar otro tipo de emociones, porque no son acordes con el deber ser ligado a su personalidad tranquila y pasiva.

“Ellas iniciaron por dibujar una sonrisa en la cara de la niña, Antonia quien la hizo mencionó que las niñas siempre sonríen y son felices” (Registro de Observación 5)

Es así como, se asumen los estereotipos desde “modos apropiados o correctos del ser, que han operado a lo largo de la historia, mediante representaciones socio-simbólicas que terminan ancladas en la vida de hombres y mujeres como un modelo regulador...” (Millán y Alarcón. 2009 p. 50), de esta manera el intercambio constante de información a partir de las ideas construidas acerca de ser niña por parte de ellas mismas y que circulan en su contexto, se refuerzan también con las ideas que tienen los niños acerca de cómo son ellas y lo que las caracteriza.

¿Cómo son las niñas? Lindas y felices ¿Será que las niñas se ponen tristes también? Sí, pero casi siempre felices (Entrevista Niño 1)

¿Las niñas no ven programas de Transformers? No ¿Esos programas son para niños? Sí, porque hay malos defectivos ¿personajes malos? Si y ¿las niñas no pueden ver personajes malos? No, porque las niñas son buenas siempre y no les gusta los monstruos (Entrevista Niño 1)

“¿Cómo son las niñas? Fuertes, las niñas levantan cosas, pero yo también puedo levantar cosas y todo” (Entrevista Niño 2)

“¿Quiénes saben más los niños o las niñas? Los niños ¿Por qué? Porque son más hombres y más inteligentes ¿Las niñas no son inteligentes? No tanto” (Entrevista Niño 2)

“Las niñas se demoran en otras, en cambio los niños que son veloces” (Entrevista Niño 3)

“Santiago repasó la sonrisa que Jeremiah había hecho en el rostro de la niña con un marcador oscuro y esto molestó a Gerónimo, él le expresó “las niñas son felices y se ríen cuando juegan” por lo que Santiago se trasladó de lugar y continuo trazando con un marcador oscuro sobre los pies” (Registro de Observación 11)

“Santiago le hizo cachos al cabello representado rayos pero a estos no les dio color, mencionó “las niñas son fuertes y crecen mucho, tienen rayos”, a lo que Rafael añadió “esto negro es su fuerza, es poquita” (refiriéndose a los trazos negros por toda la silueta), mientras tanto, Jeremiah plasmaba la cara de la niña, era una sonrisa en onda y unos ojos grandes que miran hacia abajo “está feliz y a veces triste”” (Registro de Observación 11)

De lo anterior, se puede establecer que los niños también manifiestan que la felicidad es una condición permanente en las niñas, además de que ocupan un lugar pasivo gracias a la benevolencia que las caracteriza, marcando un estereotipo emocionalmente positivo como condición instaurada en su ser, y que en el marco de la jerarquización, también se establecen estereotipos para las niñas como inferiores a los niños en términos de fuerza, inteligencia y velocidad, denotando que no es que haya una inexistencia de estas cualidades en ellas, sino que estas están presentes en mayor medida en los niños por su condición futura de hombres.

4.2.2.2. Estereotipos masculinos. Tremendamente fuertes, veloces y superiores

Los niños por su parte, asumen la masculinidad desde la asignación de la fuerza, como una característica innata en el varón, lo que desencadena un posicionamiento de indudable fortaleza frente su comportamiento en el medio y el que propicia que se refuerce en el imaginario social la idea de un orden desigual entre hombre y mujeres.

“¿Cómo son los niños? Son fuertes y con rayos x, fuertes y musculosos ¿dónde tienen los músculos esos niños?” En el esqueleto (Entrevista Niño 2)

“¿Quiénes saben más los niños o las niñas? Los niños ¿Por qué? Porque son más hombres y más inteligentes (Entrevista Niño 2)

“¿Quiénes saben más los niños o las niñas? Los niños ¿Por qué? Porque así es, las niñas son muy lentas los niños son hombres ¿Qué saben los niños? Saben conducir rápido” Entrevista Niño 3)

“Rafael mencionó “los niños tenemos poder” e Ian continuo diciendo “tenemos poder porque estamos hechos de rayos y de fuerza” yo les pregunte entonces “¿cómo son los niños?” y Jeremiah respondió “son como ninjas, tienen fuerza y saben pelear” (Registro de Observación 5)

“Los estereotipos de género, en tanto que categorías artificiales y culturales, exageran las diferencias físicas que pasan a ser simbólicas, adquiriendo una dimensión poderosa que condensa también emociones” (Martín. 2008 p. 230), sin embargo se difiere de la autora en cuanto plantea los estereotipos como artificiales, ya que estos hacen parte de la realidad y constituyen el mundo en que vivimos. De acuerdo con lo anterior, los niños se asumen más fuertes, más inteligentes y veloces que las niñas en un plano comparativo y desigual, como si estas cualidades fueran una condición general en ellos, de allí que, no contemplan aspectos emocionales o estéticos como un factor determinante de su ser, sino más bien como aspectos secundarios; sin embargo si estos se mencionan, se hace en un plano de representación individual, una ruptura con el estereotipo característico con el que se reconocen los niños de este grupo.

¿Cómo son los niños? Lindos y tristes cuando se aburren, también adorables (Entrevista Niño 1)

Ahora bien, las niñas también exponen una serie de asignaciones con las que ellas caracterizan a los niños, cercanas a las ideas establecidas por ellos y que cobran gran fuerza dentro de la interacción donde son validadas.

“¿Cómo son los niños? Fuertes, bonitos y que dibujan bonito, no se salen del dibujo” (Entrevista Niña 1)

“¿A que juegan los niños? A muchos juegos como carreras y a carros” (Entrevista Niña 1)

“¿Quién corre más? Los niños, porque tiene pies fuertes” (Entrevista Niña 1)

“Los niños no tienen capul” (Entrevista Niña 3)

“Antonia añadió los niños también son de colores pero más oscuros” (Registro de observación 5)

“Los niños son lindos” menciona Natali” (Registro de observación 5)

“Amelie dijo “los niños son de artos colores” y Santiago expresó “los niños no usan color rosado” (Registro de observación 5)

Los estereotipos que aquí se plantean como propios de los niños son la idea más cercana con la que las niñas han construido la idea de masculinidad, aquí se evidencia la relevancia que tiene asignación social de la fuerza en ellos, y por el contrario, la influencia de la apropiación de estereotipos relacionados con la emocionalidad y la estética en ellas, constituyéndose así en un marco de referencia en el que ubican a los niños dentro del medio que comparten, posicionándolos en comparación con ellas en el aspecto estético del cabello, con tipos de belleza aceptados y con una asignación emocional de característica tenue y poco expresiva, estereotipos que son validados en el contexto.

A nivel representacional nos encontramos con que la dimensión de la información está constituida mediante el poder regulador e impositivo de los estereotipos desde las diferentes miradas de los niños y niñas de este grupo, de tal manera que el núcleo figurativo de la representación social acerca de los estereotipos se establece a partir del momento donde se ve involucrado el ser, el sentir, el pensar y el actuar de ellos y ellas en una serie de condicionamientos que ponen en juego dentro de su proceso socializador en el escenario educativo, en este contexto se están validando y reforzando ideas acerca de cómo deben ser tanto las niñas como los niños en estrecha conexión con el mundo adulto, sin embargo los estereotipos al ser una construcción social y cultural presentan la posibilidad de ser transformados y ante esto, la construcción identidad de cada uno de ellos está adquiriendo un papel protagónico, de aquí que la dimensión de la actitud esté representada en la expresión de dichos estereotipos, en tanto estos han sido apropiados por cada uno de ellos, sin embargo cuando se ponen en acción para representar identidades entran en un proceso de reflexión que lleva a los niños y niñas a distintas maneras de asumirlo, como modificando conductas, reafirmandolas o resignificándolas en la misma interacción.

4.2.3. Roles y estereotipos de género en el juego. Bandadas de príncipes y princesas

El juego al igual que los juguetes se constituyen en aspectos detonantes para los niños y niñas en tanto representan un componente cultural importante a tener en cuenta dentro de la asimilación de roles y estereotipos de género. A partir de esto, se estableció que para este grupo, el juego se convierte en un lugar donde se refuerza el condicionamiento a la conducta que imponen los roles socialmente preestablecidos y las maneras en que estos son asumidos por las niñas y niños de forma naturalizada, legitimando así el rol femenino como un aspecto de corte privado y asistencial y el rol masculino dentro de un corte externo y protector.

“¿Cómo juegan las niñas? Jugando a libre soy, lo de las niñas princesas niñas adultas ¿los niños juegan a las princesas? Príncipes y caballeros” (Entrevista niño 2)

“Los roles principales eran enferma: Natali, enfermeras: todas las demás niñas y delegaron en Jeremiah la fuerza de cargar a la enferma solo si es necesario le aclaró Antonia. Más adelante Jeremiah pidió conducir la ambulancia en el juego, condición aceptada por las niñas” (Registro de observación 1)

De igual manera, también se plantean estereotipos que condicionan la interacción a la hora de proponer y llevar a cabo algunos juegos, donde se evidencia que los niños establecen diferencias que no permiten el encuentro y la asociación con las niñas, lo que genera desigualdad dentro de los espacios que comparten como grupo

“Las niñas juegan a las niñas y los niños a carreras” (Entrevista Niño 2)

“¿En que no se parasen los niños y las niñas? En jugar ¿No juegan a lo mismo? No ¿A que juegan los niños? A los túneles y a las carreras ¿A que juegan las niñas? A las princesas” (Entrevista Niño 2)

A su vez, los juguetes se constituyen en objetos importantes dentro de las situaciones que se presentan, éstos sin proponérselo también se convierten en asignaciones puntuales que delimitan la interacción y la ubican en un plano diferencial que termina por imponer maneras de ser y estar convencionalmente en el espacio.

“¿Cómo son los juguetes de niño? A mí me compraron una tractomula” (Entrevista niño1)

“¿Las niñas no jugarían con una tractomula? No porque son de niños”

“En tal sentido se considera el juego como una actividad social [...] mediante la cual se anticipan a los roles que van a ocupar más adelante en la sociedad” (Millán y Alarcón. 2009 p. 52), de esta manera, los niños y niñas interiorizan pautas de comportamiento a través del juego que permean su visión del mundo, sin embargo su construcción de la realidad no es estática, se encuentra en constante cambio y lo que se permite precisamente es redimensionar a través del juego un sinnúmero de posibilidades de posicionarse frente a otras maneras de ser, sentir y comportarse, que los niños y niñas también han comenzado a experimentar ya que por medio del juego y su potencialidad se configuran identidades nuevas, de lo anterior, es posible dilucidar que a través del juego y del uso de determinados juguetes se tipifican formas de relacionarse que encuentran en los roles y los estereotipos una manera de naturalizarse en el medio. De otro lado, se pudo evidenciar en lo planteado a través de la actividad detonante, lo permeado que esta el mundo del juego y los elementos presentes en este, ya que aunque existe un conocimiento por parte de los niños y las niñas acerca de las determinaciones de los juegos y juguetes referidas a lo masculino diferenciado de lo femenino, ellos y ellas son capaces de adecuarse a una situación de juego sin clasificarla en dichas determinaciones y llevarlo a cabo por el placer de jugar.

A nivel representacional la dimensión de la información se centra en que existen roles y estereotipos en el juego que propician maneras determinadas en que los niños y niñas asumen esta actividad social, por ello el núcleo figurativo de la representación de roles y estereotipos en el juego se plantea de acuerdo al condicionamiento que esto genera cuando se establece una clasificación que contribuye a que estas construcciones sociales se refuercen a través del juego en el contexto educativo, de esta manera en el CEL los niños y niñas generan la dimensión de la actitud a través de la forma como ellos y ellas manifiestan su accionar frente a la representación del juego, mediante la clasificación de juego y/o juguetes para niñas y así mismo para niños impuesta fuera de sus nociones pero que termina volviéndose una realidad legitimada a través de la interacción o asumiendo el juego

como la práctica placentera que este representa a través de su naturaleza y en esta convergencia se relacionan cotidianamente.

Los roles y estereotipos de género representan actualmente una forma importante de socialización que es perceptible en el espacio escolar, las maneras como niños y niñas asumen los juegos permite visibilizar como se establecen asignaciones tanto a la acción como al ser mismo de los sujetos que atraviesa su construcción identitaria, como mujer y maestra en formación me he acercado a la realidad que se construye mediante el establecimiento de estos condicionamientos, reconocerlos y resignificarlos en mi experiencia de vida ha contribuido a generar una relación con el escenario educativo del CEL y por ende con los niños y niñas de este grupo, por lo que encuentro necesario develar que en la edad que ellos y ellas atraviesan, los 4 y 5 años, su construcción de subjetividad ya está permeada por roles y estereotipos de género que demandan de ellos una naturalización y un accionar establecido y que sin embargo encuentra resistencias, en tanto ellos y ellas se están formando social y culturalmente en un escenario educativo que lo permite.

4.3. RELACIONES E INTERACCIONES

Se comprende la interacción como un hecho fundamental en el proceso constructivo de las relaciones que se manifiesta mediante la transmisión y los intercambios lingüísticos y se constituye en una forma de conocimiento a través de la comunicación donde se generan aprendizajes y se involucran los elementos socioculturales del medio. Se toma en consideración para efectos del presente análisis por constituirse como parte fundamental para la comprensión del contexto de referencia de los niños y niñas.

En este sentido, los niños y niñas de este grupo han establecido sus relaciones mediadas por los procesos de interacción que experimentan en los espacios que comparten y con los cuales han sentado las bases de sus relaciones, en la que se caracterizan como tendientes al vínculo, la afectividad y la seguridad que estos les proporcionan.

“Las amistades que ya se han formado siempre eligen sentarse juntas, Lilith, Antonia y Luciana, Santiago, Rafael y Manuel, los demás ocupan su lugar independientemente de quien les toco al lado” (registro de Observación 1)

Ellos y ellas han construido una serie de formas particulares de interactuar que están mediadas por la manera como cotidianamente se relacionan, es así como las asociaciones que van estableciendo responden a afinidades, intereses o gustos en común; sin embargo esto no los limita, al menos a la gran mayoría para reconfigurar dichas asociaciones en determinados momentos.

Es perceptible el hecho de que las asociaciones que entablan tienen dos características en este contexto:

4.3.1. La mediación como surgimiento de relaciones e interacciones. Todos juegan. Ellas median, ellos compiten

Por un lado, están las niñas y algunos niños que han establecido relaciones de carácter abierto, discutido y negociado, planteando constantes reconfiguraciones de dirección en cuanto a las acciones que deciden emprender, de allí que estos niños y niñas no se relacionen de acuerdo a características genéricas o distintivas (predeterminadas) en cuanto a sus posibilidades, por lo que su interacción se da en un marco de intercambios y de construcción colectiva en la que todos y todas son tenidos en cuenta, ya que como lo menciona Rizo “la interiorización del mundo ocurre en la interacción con los demás” (2006 p.54), de esta manera ellos y ellas han logrado establecer maneras de relacionarse mediante formas comunicativas, consensuadas y equitativas.

“Amelie se unió al juego de Jeremiah y Gerónimo, ellos redireccionan el juego para incluirla y este se desarrolló sin mayor desacuerdo, el rol que desempeña ella está en la misma condición que el de ellos dentro del juego” (Registro de Observación 3)

“Enfrenté niñas con niñas de a dos por carrera, su actitud era de camaradería, mientras arrastraban los carros por la pista, se miraban y se reían, se sentían nerviosas de tener toda la atención, aun cuando este momento en si representaba una competencia ellas no terminaban de identificarse con el aspecto de ganar o de perder, ellas presentaron la particularidad de hacerse barra entre sí, pero no por

alguien específico, solamente se brindaban apoyo y su emoción saltaba a la vista” (Registro de Observación 5).

4.3.2. La imposición como surgimiento de relaciones e interacciones. ¡Aquí mando yo!

De otro lado, se encuentra que algunos niños se relacionan de forma vertical, estableciendo jerarquías entre ellos mismos y posicionando un modo de pensar único que direcciona todo su accionar, su interacción se da acorde con este planteamiento, por lo tanto es de carácter cerrado, tanto a nivel individual como grupal.

“Manuel decidió que eso era lo que se iba a construir tomando el liderazgo del juego mientras Santiago y Jeremiah jugaban según la disposición de Manuel” (Registro Observación 9)

“Manuel y Santiago tenían los carros más grandes y los demás carros pequeños, esta condición no se modificó durante todo el momento de juego que compartieron, ya que Santiago y Manuel nunca accedieron a prestar los carros que tenían y Jeremiah, Ian y Rafael aceptaron que así fuera” (Registro de Observación 6)

Este grupo de niños se compone por tres integrantes que se caracterizan por relacionarse la mayor parte del tiempo entre ellos, es así como, el escenario de juego es donde más se manifiesta esta característica, allí se establecen nociones de liderazgo y dominio por parte de uno de ellos ante determinadas situaciones, él es quien dirige y pauta específicamente las acciones, no se evidencian la prácticas del consenso, porque han tomado para si una noción de mando que es poco cuestionada. Así mismo, en relación a la interacción de este grupo en particular con los demás niños y niñas del grupo, se aprecia por ejemplo que, en contextos de juego, en algunas ocasiones aceptan otros integrantes, lo que no implica la vinculación de estos de forma real, y en otros momentos buscan imponer sus intereses sobre los de los otros, lo cual en ocasiones alcanza a ser cuestionado con la mediación de la maestra; es indudable que se han consolidado como un grupo líder en relación a las dinámicas dentro y fuera del aula.

“Santiago, Rafael y Manuel se encerraron en su propio juego descartando la posibilidad de asociarse con otros compañeros, ocasionalmente aceptaban a Lilith en el juego pero ella al no sentirse vinculada del todo y prefirió retirarse (Registro de observación” 5)

“Rafael, Santiago y Manuel tomaron las fichas de madera, se apropiaron de estas y no le permitieron obtener ninguna a Lilith, ella no buscaba vincularse a su juego sino obtener algunas fichas para crear otro juego” (Registro de Observación 2)

“Rafael validó el hecho de que un niño pudiese jugar con bebés y barbies” (Registro de Observación 5)

Los procesos de interacción, diversos en sí mismos, son como lo menciona Millán y Alarcón

Un mediador a través del cual se aprende y aprehende la cultura y se adquieren los modos apropiados o correctos del ser, que han operado a lo largo de la historia, mediante representaciones socio-simbólicas que terminan ancladas en la vida cotidiana de hombres y mujeres como modelo regulador, manifiesto en cada una de las acciones e interacciones que se establecen en las relaciones sociales (2009 p. 50)

De esta manera, tanto las relaciones horizontales que plantean algunas niñas y niños, como las de orden vertical de los demás niños responden a un componente socio-cultural instaurado en la interacción y en formas en como ellos y ellas han construido su idea de la diferencia con linderos negociables o no dentro de su construcción identitaria de género, sobre bases de estereotipos redefinidos en la misma interacción.

4.3.3. Las relaciones e interacciones en un marco de redefiniciones. Encuentros y asociaciones desde la afectividad y el reconocimiento

Los niños y las niñas han hecho de los momentos de interacción un escenario a conquistar, posicionándose frente a su papel con respecto a las construcciones personales acerca de lo que hacen tanto niños como niñas y las nociones que tienen con respecto a sus roles dentro de la interacción, lo que se constituye en lo expresado por Scott “El género es un elemento

constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexo” (1996, p.289), es por esto que el lugar y el rol que ocupan las niñas dentro de este grupo se encuentra reconstruyéndose en la medida en que ellas se posicionan frente a una serie de cimentaciones que como grupo se encuentran elaborando.

“Indira luego eligió a Natali para que pasara y Rafael se sorprendió al darse cuenta que nadie elegía a Manuel, así que él dijo “sigue Manuel” a lo que Natali respondió “¡No! Sigo yo, Indira dijo mi nombre” ante esto Rafael no pudo imponerse” (Registro de Observación 9)

De esta manera, se puede establecer que las niñas de este grupo actúan conforme a su sentir y a su pensar, expresándose de acuerdo a esto, establecen asociaciones generalmente entre ellas, sin embargo no se cierran ante la posibilidad de compartir con los otros, y generan resistencias que se van visibilizando porque se comprende de manera general que todos tienen voz y voto dentro de este grupo y van constituyendo su identidad en este espacio de posibilidades. Esto implica y explica la re-configuración constante de aquellas asignaciones que se han naturalizado en el medio de cada uno de los niños y de las niñas y que son las que entran en juego en los distintos momentos de interacción que comparten como grupo.

Dentro de estas perspectivas, se encuentran posicionamientos que se han ido fortaleciendo precisamente en la interacción y en las relaciones que se tejen desde otras miradas de ser y estar en el espacio que comparten como grupo.

“¿Quiénes saben más los niños o las niñas? Las niñas y los niños” (Entrevista Niño 1)

“Los niños hacen cosas muy parecidas a las de las niñas” (Entrevista Niño 1)

“Los niños son iguales a las niñas y las niñas son iguales a los niños, en el sentido de los sentimientos en lo demás son distintos” (Entrevista Niño 2)

Estas expresiones encuentran un punto de conexión en relación al proceso identitario que se está desarrollando en cada uno de ellos y en la manera como están construyendo su idea de mundo dentro de la experiencia y la interacción, estableciendo una serie de aseveraciones

que contemplan la idea de convivir en la diferencia que representa cada sujeto sin que esta implique desigualdad y accediendo a su derecho de ser y estar como personas. De otro lado, el aspecto emocional, fundamental en las relaciones que se tejen en este espacio, se convierte en un hecho vinculante y en un referente importante de socialización, en el que tanto niñas como niños basan su conocimiento y construcción de saber socialmente compartido.

A nivel representacional, las relaciones e interacciones que se tejen al interior de este grupo de niñas y niños se configuran por la dimensión de la información que han obtenido a través de la asociación, la afectividad, el reconocimiento y establecimiento de intereses desde lo que les es común, por lo que en lo referido al núcleo figurativo, la representación social acerca de cómo se establecen las relaciones e interacciones dentro del contexto educativo del CEL entre niños y niñas, se evidencia en una caracterización de dos tipos, una, horizontal donde se pone de manifiesto el consenso y la construcción colectiva; y la otra vertical en un plano de jerarquización y direccionamiento, estableciendo maneras de interactuar características en el grupo, que algunas veces están determinadas y que otras veces se establecen en un margen de resignificación, de esta manera, se plantea la interacción como otra manera de conocer el mundo y construir realidades tanto colectivas como individuales, de tal manera la dimensión de la actitud se manifiesta a través del accionar de cada niño y niña en concordancia a que establecer relaciones pasa por un proceso de selección que habla principalmente de la autonomía o heteronomía presente en cada sujeto.

De acuerdo con lo anterior, resulta impertinente considerar que el establecimiento de relaciones y la interacción producto de esta, tienen un carácter natural asociado al género, ya que de acuerdo con lo hallado en este contexto educativo, las relaciones y la interacción entre niños y niñas en el CEL presenta particularidades importantes referidas a la conquista de espacios y el tipo de relación que se establece en estos, de ninguna manera se puede considerar legítimo que las niñas establezcan sus relaciones con otras niñas por disposiciones naturales en su interacción derivadas de características genéricas y de la misma manera en los niños, ya que dar por sentado estos aspectos genera un sesgo relacional y contribuye a perpetuar estereotipos de género.

“¿Desde su experiencia, qué recomendaciones ofrece a otros maestros para abordar o trabajar estas temáticas? Creo que no me los ubicaría desde la perspectiva de género sino de derechos en la convivencia y la socialización y muchas veces las discusiones del niño pequeño o los problemas que se plantean desde el juego, los elementos que comparte como materiales, juguetes resulta para el adulto tontos y es ahí en esa dinámica que se generan las relaciones para argumentar, hacerles sentir que su incomodidad merece tramitarla con el par y con el adulto. Porque es en esas discusiones que se dan las nociones de justicia e igualdad, no resulta dependiendo de si se es niño o niña o que pueden hacer los unos y las otras no y viceversa.

Se pudo evidenciar como el espacio educativo y la maestra les posibilitan a niñas y niños relacionarse de maneras abiertas, donde son ellos y ellas los que precisan disposiciones en su interacción, sin que esto signifique determinaciones inalterables dentro de los espacios que comparten como grupo. Cabe resaltar que desde la labor docente no se aborda el género de manera profunda, sino que este como ya se ha mencionado, hace parte de una apuesta global por el fortalecimiento de los sujetos.

4.4. LENGUAJE Y GÉNERO.

Se comprende al lenguaje como la capacidad de expresión de los seres humanos dentro de un contexto cultural, constituyéndose en un sistema de intercambios en el que se genera una transmisión importante de saber construido tanto a nivel individual como social y cultural. De esta manera el lenguaje se constituye en un aspecto clave en la manifestación del pensamiento en lo concerniente a la construcción cultural del género en la medida en que propicia la expresión de perspectivas, opiniones y hechos que componen la realidad social dentro de una red de afirmaciones, transformaciones y redefiniciones de la identidad. Se toma en consideración para efectos del presente análisis por constituirse como parte de la comprensión del contexto de referencia de los niños y niñas.

4.4.1. Manifestación del lenguaje como proceso de intercambio. Somos distintos saberes y sabores

Al indagar a través de las manifestaciones del lenguaje en el grupo de niñas y niños, en relación con sus procesos de intercambio de saberes dentro de un perspectiva de género, se pudo establecer que ellos y ellas buscan maneras de comunicarse acordes con su proceso de interacción y sus necesidades e intereses, ya que a través de esto se gesta el conocimiento del mundo que les rodea y construyen su realidad mediada por experiencia que tienen en sus contextos.

“Jeremiah opinan sobre el tema, “yo también juego futbol” “yo también” interviene Lilith” (Registro de Observación 1)

“¿Qué es ser un guardián? A lo que Rafael responde “son personas fuertes y valientes como yo” Jeremiah dice “ser guardián es como cuidar algo” y Lilith menciona “si, los guardianes son los que cuidan y protegen las cosas para que nadie las dañe” (Registro de Observación 2)

“Gerónimo menciona “a mí me gusta mucho bailar con esa música” Santiago dice “yo bailo así (mientras mueve su cabeza de arriba hacia abajo)” Amelie: “Yo bailo en mi casa con mis primas” (Registro de Observación 3)

Por medio del lenguaje los niños y niñas expresan sus ideas sobre el mundo y en éstas se van tejiendo saberes diversos que son discutidos o aceptados en el encuentro de la palabra. De esta manera, la interacción dialógica en este grupo se da en términos de una participación moderada por parte de las niñas y dirigida en mayor medida por los niños, expresando ideas, intereses y particularidades de cada quien, donde se evidencian características asociadas a la manera en la que tanto niñas como niños exponen su capacidad para enfrentar situaciones que rebasan lo establecido para ellas y ellos en relación con estereotipos de género impuestos, pero redefinidos en las experiencias de cada uno; sin embargo también se presentan características impositivas desde el lenguaje que no siempre encuentran aprobación.

4.4.2. Lenguaje sexista. Nombrar y existir

En concordancia con lo anterior, expresar el sentir, las ideas y el saber en un contexto de reciprocidad ha propiciado que los niños y niñas se expongan ante los otros por medio de la comunicación y de la construcción colectiva de saberes, sin embargo, en este marco de intercambios, también se instauran algunos condicionamientos al ser de los niños y las niñas, que logran permear sus maneras de relacionarse, “el lenguaje, en su funcionamiento social e ideológico, juega un papel importante en el proceso de naturalización de las relaciones sociales, en general y las de género, en particular” (Torres y Vega 2013 p.34), de allí que, tanto las niñas como los niños en el relacionar cotidiano, establecen similitudes y diferencias entre sí, que son manifestadas por medio del lenguaje.

“Al término de la clase, el profesor Oscar se despide del grupo diciendo “chao amigas y amigos” a lo que Santiago le responde “¡No! Solo amigos”, entonces yo me acerque a él y le pregunte que por qué le decía al maestro que solo debía despedirse de los amigos y el me responde “porque así se dice, amigos” entonces le pregunto por quienes son su amigos y él me responde “Manuel, Lilith, Ian, Gerónimo, Rafael, Indira” (Registro de Observación 4)

El lenguaje dentro de sus múltiples posibilidades de expresión permite nominarse para obtener un lugar dentro del contexto, cuando se pone de manifiesto que no es necesario mencionar a las niñas para despedirse y en general para otros momentos, se influye significativamente en la manera como ellos y ellas se relacionan, propiciando un marco de desigualdad que tiende a naturalizarse en su medio, entonces aunque se reconoce la presencia de niñas en el contexto, se posiciona la idea de que lo femenino está determinado por lo masculino, esto evidencia cuan supeditado está el valor de lo femenino y todo lo relacionado con el género dentro de la construcción identitaria de algunos niños y su contexto, invisibilizando la figura de las niñas, configurando un lenguaje sexista que subordina la voz de lo femenino ante lo masculino, lo que implica que se genera una exclusión marcada, en tanto se utiliza la generalidad masculina para configurar la realidad e intervenir en la de los demás niños y niñas.

A su vez, las niñas se reconocen en su rol expresivo y comunicativo, y por medio del lenguaje, dan a conocer un posicionamiento frente a aspectos que las desconocen, relegan o

de igual manera en lo que consideran pueden aportar desde su construcción identitaria y su experiencia.

“Indira menciona, ellos (Santiago y Manuel) no hacen caso y corren por la tiva algunos días” (Registro de observación 4)

“Lilith expresó “¿Por qué Santiago solo esta con la guacharaca?”, esto llevó a la maestra a realizar el cambio del instrumento” (Registro de observación 6)

“Rafael dice “las niñas bailan así (haciendo movimientos suaves con sus manos y sus pies, lo niños bailamos así (haciendo movimientos fuertes con la cabeza y los pies)” pero Antonia inmediatamente le refuta diciéndole “las niñas también podemos mover la cabeza así, podemos bailar rápido o despacio así (dando el ejemplo con su cuerpo)” (Registro de Observación 4)

Las niñas de este grupo han construido sus relaciones basadas en la apertura y el diálogo con los niños sin pretensiones clasificatorias aunque se reconocen en la diferencia, esto las ha hecho más conscientes del rol que ocupan en su contexto posicionándolas frente al derecho a ser y estar desde sus particularidades, es así como se presentan situaciones en las que por medio del lenguaje ellas expresan su sentir y su pensar siendo escuchadas y de acuerdo a su manera de relacionarse buscan entablar el diálogo y el consenso; también se posicionan frente a estereotipos de género que se refuerzan por medio del lenguaje, en tanto su construcción identitaria les permite expresar la individualidad de su ser, con el propósito de cuestionar y redefinir esas asignaciones desiguales que han sido socialmente construidas.

4.4.3. El lenguaje en la conformación de relaciones. Igualdad en la palabra

Las maneras de relacionarse por medio del lenguaje de este grupo de niñas y niños también se da en un marco amplio de asociaciones, en donde su participación se plantea en condiciones de intercambio, puesto que no siempre se anteponen unos a otros, su proceso socializador avanza en la medida en que todos participan desde sus particularidades y construyendo su realidad social a través de diversas manifestaciones lingüísticas

“Inició una conversación liderada por Santiago donde el mencionaba “mi pelo es crespo y que por eso no me puedo colocar un casco”, Amelie y Antonia comenzaron entonces a detenerse en el detalle de su propio cabello, sin entrar en la conversación que tenían Santiago e Indira, él le dijo a ella, “tu pelo es liso y llega hasta los hombros como el mío” (Registro de Observación 10)

“¿Qué pasa si un niño se pinta las uñas? ¿Se puede volver niña? a lo que Indira respondió con risa “claro que no” (Registro de Observación 11)

“El lenguaje posibilita la autoconciencia, involucra mucho más que verbalizaciones y no ocurre en el cuerpo de los participantes sino en el flujo de la relación” (Ibáñez, 2003 p.75), esto constituye la manera en la que cada niño y niña de este grupo asume su acción comunicativa por medio del lenguaje, poniendo de manifiesto que no existen determinaciones en la interacción y que tanto hombres como mujeres están en igualdad de condiciones para expresarse, sin desvalorizar el rol de las niñas, ni subvalorando el rol de los niños dentro del contexto.

A nivel representacional, la dimensión de la información respecto al lenguaje y el género se ha establecido para este grupo de niños y niñas a partir de las manifestaciones convertidas en procesos de intercambio, lo que los enfrenta al hecho de construirse colectivamente en el reconocimiento de la diferencia sin que esta implique desigualdad, de esta manera se establece el núcleo figurativo de la representación social del lenguaje en relación con género, a partir de los determinismos masculinos impuestos que se constituyen en lenguaje sexista por medio de la nominación, que llevan a establecer una relación entre los niños y las niñas de carácter inequitativo, así como también el rol de las niñas frente a su construcción identitaria y la expresión de ésta por medio del lenguaje y del empoderamiento tanto individual como colectivo, por último se manifiesta como el establecimiento de asociaciones por medio del lenguaje que permite crear otro tejido relacional en el que tanto niñas como niños comparten un espacio de diálogo y comunicación asertiva desatendiendo progresivamente lo determinista, en cuanto a la dimensión de la actitud, los procesos dialógicos que los niños y niñas adelantan y que les permiten expresar su sentir y su pensar respecto a la cotidianidad que comparten se

constituyen en una herramienta fundamental para establecer acciones referidas al género en condiciones de alteridad y equidad.

De aquí que, la experiencia que los niños y niñas han tenido en CEL les ha permitido mediante el lenguaje, referenciar que el espacio que comparten, donde han establecido maneras de relacionarse algunas veces impuestas y otras negociadas en un hecho netamente entre pares, es el reflejo de un proceso cultural que los atraviesa y en el cual se inscriben maneras diversas de asumirse y asumir situaciones a través del lenguaje, en el que pautan sus relaciones y por medio del cual transmiten sus nociones, percepciones e ideas sobre el mundo, estas pueden reproducirse y reconfigurarse en el transitar de su experiencia por el escenario educativo del CEL.

Ahora bien, desde la formación docente y desde la práctica misma, considero fundamental darle importancia a las manifestaciones del lenguaje referidas al género en el contexto educativo, ya que estas tienen un valor simbólico importante donde se construyen social y cultural ideas de cómo deben ser las niñas y los niños, de aquí que, aspectos relacionados con el lenguaje sexista, por medio del cual se legitima la subordinación de la mujer ante el hombre, se conviertan en aspectos claves a trabajar desde la transformación y la resignificación del lenguaje en aras de propiciar que la construcción de la mujer en cualquier ámbito de su vida y desde la infancia misma tenga un valor equitativo y justo. Así mismo, es clave pensar que generar conciencia acerca del uso del lenguaje no sexista contribuye significativamente a construir una sociedad más equitativa en términos del derecho a ser de cada persona y que esto tiene un valor fundamental en la formación si se aborda desde la infancia, por ello como mujer y maestra esta mirada a las representaciones sociales de género significa un camino de posibilidades ante la formación de niños y niñas que está atravesado por una consigna importante de construirme a mí misma desde referentes de autonomía e igualdad que se vean reflejados en el acto educativo.

En el balance interpretativo aquí expuesto, se ponen de manifiesto las representaciones sociales que de género tienen los niños y las niñas del Centro Educativo Libertad, en relación con esto se plantean a continuación conclusiones y recomendaciones acordes y pertinentes con lo hallado que permiten concretar este ejercicio investigativo.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones y las recomendaciones producto del ejercicio investigativo, siendo el resultado del acercamiento a las representaciones sociales de género de niños y niñas de 4 y 5 años en el Centro Educativo Libertad, este ejercicio se llevó a cabo mediante un trabajo de conceptualización que de manera paralela contó con el desarrollo de un trabajo de campo riguroso que posibilitó un posterior análisis sustentado y relacionado teóricamente, proceso en el cual se alcanzaron los objetivos propuestos y de esta manera se llega a las siguientes conclusiones:

- Las representaciones sociales de género están presentes en este grupo de niños y niñas desde perspectivas tales como, la construcción de identidad, la asimilación y resignificación de algunos roles y estereotipos, expresadas en las relaciones e interacciones que establecen y en las diferentes manifestaciones de los lenguajes, dentro de este panorama ellos y ellas han construido sus maneras de ser y estar en su medio.
- La construcción de identidad de género en estos niños y niñas se constituye en un proceso de descubrimientos, de intercambios, de aceptaciones y redefiniciones expresadas a través de la interacción, en donde se evidencia la influencia marcada por los estereotipos y la asignación de roles de género que han tomado para sí desde su particularidad y que exponen en su medio como formas de identificarse y posicionarse en este. Para los niños y niñas construir su identidad de género es un proceso en el cual han interiorizando maneras de ser y estar, acordes con su género y lo que se ha construido culturalmente desde éste; sin embargo, ellos y ellas asumen el proceso desde un rol participativo en la medida en que reciben la información, la construyen y la reconstruyen desde sus propias bases subjetivas, así como también recurren a la reproducción de maneras de ser tanto para niñas como

para niños, desde referentes importantes ubicados en los adultos, destacando aspectos afectivos y significativos que les acompañan en este proceso.

- Los roles de género que han apropiado tanto las niñas como los niños, están relacionados con ideas sobre lo femenino y lo masculino establecidas en su medio, de esta manera las niñas se identifican con acciones de cuidado y asistencia en las que se consideran competentes validándolas como aspectos propios del ser mujer. En los niños los roles de género se establecen desde una condición de superioridad frente a las niñas; siendo el mundo adulto un referente fundamental en el que se refuerzan dichas características. Los estereotipos de género por su parte, también crean nociones de diferencia representadas en el ser hombre y ser mujer, que para las niñas, se presentan bajo criterios de belleza y emociones positivas que establecen la sumisión como un referente para ellas, los cuales son reconocidos y validados por ellas y ellos; mientras que en los niños se consideran características de fuerza y competitividad que plantean situaciones y actitudes de desigualdad entre niños y niñas como determinante en sus interacciones.
- Los roles y estereotipos de género son asumidos por los niños y niñas como parte de su construcción identitaria con las generalidades encontradas, sin embargo es importante aclarar que en este proceso se ha tenido en cuenta la influencia tanto colectiva como individual en cada uno de los niños y niñas, es decir que no todos los niños y niñas asumen los mismos roles ni se identifican con los mismos estereotipos, por el contrario, en el marco de redefiniciones en el que se encuentran plantean una construcción subjetiva que rompe en cierta medida con estas predeterminaciones al “ser”, construyendo su identidad de género en un contexto preestablecido pero a partir de descubrimientos propios.
- Las relaciones que se tejen entre los niños y niñas de este grupo son un factor determinante en sus momentos de interacción, en donde se han establecido dos maneras de relacionarse e interactuar con características diferentes y distantes, las niñas y algunos niños se relacionan a partir de aspectos asociados con la mediación, la negociación y el diálogo como factores que promueven una participación

equitativa entre niños y niñas. De otro lado, se expone un tipo de interacción cerrada entre tres niños que generalmente es dirigida por uno de ellos y que se establece en marco de jerarquización y de imposición de intereses. Esto conlleva a la construcción de relaciones desde perspectivas distintas donde vale la pena resaltar que la interacción configura una influencia importante en cuanto a las maneras como se está construyendo el ser niña o niño en este contexto.

- Las manifestaciones del lenguaje constituyeron para este grupo de niños y niñas la posibilidad de expresarse e intercambiar saberes relacionados con esas construcciones que están haciendo no solo a nivel personal sino colectivo, referidas desde lo que implica ser niño y niña; es así como se evidencia el lenguaje como proceso de intercambio donde se ponen en juego ideas, sentires y saberes a la luz del diálogo y el intercambio, aspectos fundamentales en la construcción de identidad de género y de relaciones horizontales y equitativas. Así como también se ponen en tensión el uso de lenguaje sexista por parte de los niños denotando una naturalización en el lenguaje tendiente a la invisibilización del papel social de las niñas y estableciendo relaciones desiguales entre ellos y ellas, donde lo femenino está determinado por lo masculino.
- Las representaciones sociales de género están entonces presentes en la cotidianidad de los niños y niñas en un espacio de encuentro como lo es el escenario educativo, permitiendo establecer que este proceso de constantes reconfiguraciones del pensamiento anclado a saberes ya construidos son una base cognitiva importante con la que los niños y niñas están construyendo su idea el mundo y estableciendo pautas reales y vivenciales en la que se constituyen como seres humanos en su proceso de subjetividad dentro de márgenes sociales y culturales.
- El escenario educativo es un importante espacio de intercambio y construcción, donde se pusieron en juego múltiples perspectivas en las de constituirse como sujetos dentro de un entramado cultural y social, esto implicó abordar el género desde la particularidad de los niños y niñas de este grupo, para comprender e interpretar sus maneras de relacionarse, de expresarse y de posicionarse ante lo

preestablecido en un marco de construcción identitaria, que propició cuestionamientos en la maestra titular que antes pasaban desapercibido.

5.2. RECOMENDACIONES

Elegir un escenario educativo alternativo para generar un acercamiento a las representaciones sociales de género en niños y niñas involucra pensarse la perspectiva de género con cabida en la educación, no solo desde lo que implica comprender por parte de maestras y maestros, que los sujetos se construyen tanto a nivel social como cultural, más allá de lo establecido en modelos de feminidad y masculinidad convencional, sino que también está en lo concerniente a la interpretación de la relación sexo/género como hechos vinculados en el marco de los desarrollos del sujeto, pero diferenciados en sí mismos; el sexo se configura como un hecho biológico y distintivo y el género como una categoría de análisis en la que los sujetos construyen social y culturalmente maneras de ser hombres y mujeres. Generar estas claridades puede convertirse en la base de un trabajo intencionado por parte de maestras y maestros en relación con el género.

“Ninguna característica del ser deriva naturalmente del sexo”, esta expresión pone en contexto lo que implica pensarse la perspectiva de género en el escenario educativo a través del papel docente en relación con lo que transmite como hecho determinante en las maneras como se construyen las ideas de ser niño y niña, “los docentes enseñan los contenidos básicos en educación y transmiten contenidos ideológicos producto de su “propia socialización” (Millán y Alarcón, 2009 p. 59) lo que significa que la maestra o el maestro es un referente cultural diferenciador de lo masculino y lo femenino, se debe entonces reflexionar acerca de cómo se está transmitiendo dicha información en la medida en que el reto es lograr un escenario educativo equitativo, no solo en relación con los niños y niñas sino con la labor docente en general.

Este ejercicio investigativo no se preguntó directamente por la labor docente en la institución educativa (CEL) en la que se llevó a cabo, sin embargo la tuvo en cuenta como una perspectiva importante del contexto donde se conforman las representaciones sociales

de género y en relación con esto, se encontró un posicionamiento docente y pedagógico que involucra el trabajo de género dentro de una apuesta institucional por el fortalecimiento del sujeto desde múltiples perspectivas de desarrollo tanto a nivel individual como colectivo.

“Más que el tema de género considero que uno trabaja desde las libertades y los límites que cada niño o niña tiene en su socialización, procurando el respeto y la integración de todos, esto tiene que ver con la participación de los niños y niñas en la construcción de acuerdos para la convivencia” (Entrevista docente 1)

“Entonces yo contemplaría que el trabajo de género nosotros lo hacemos desde estos elementos desde el fortalecimiento del sujeto pero no de solo género no, ese ser político, ese ser social, ese ser cultural, ese ser lúdico, ese ser todo lo que demanda por ejemplo postura y autonomía todos esos elementos que son los fundamentales que uno tenga en cuenta, pero por supuesto cambian de acuerdo a las edades porque no es lo mismo preescolar, que los niños pequeños están iniciando su proceso si por ejemplo donde es fundamental el cuerpo, a niños que ya tienen 9 años u 8 años, tienen esas inquietudes entonces nosotros tratamos de responder de acuerdo a esas inquietudes, a esa pertinencia de donde es importante asumir como esos trabajos y de todo, entonces muy de lleno de cada grupo y de la lectura que uno hace de cada grupo diría yo así” (Entrevista Asesora Pedagógica 1).

De esta manera se establece una apuesta educativa y pedagógica valiosa en relación con el trabajo de género en esta institución educativa, sin embargo este ejercicio investigativo de acuerdo con lo hallado, propone un mayor trabajo intencionado en este campo, considerando la formación docente como una influencia fundamental que debe ser reflexionada desde el acto formativo tanto en la persona del docente, como en lo que se expone ante los niños y niñas. El escenario educativo se convierte entonces en un lugar importante de construcción en lo concerniente a la identidad de género, a las relaciones e interacciones, a las manifestaciones del lenguaje sexista o no y en el establecimiento de roles y estereotipos de género en niñas y niños, lo cual hace necesario que esto sea reconocido e interpretado de una manera más intencionada dentro de la apuesta de la institución por el fortalecimiento del sujeto.

Es importante señalar el reto que tiene la educación para eliminar toda forma de sexismos y estereotipos en la organización escolar, en los contenidos que se enseñan y en la interacción docentes –estudiantes, a fin de tomar conciencia acerca de los mecanismos que refuerzan la desigualdad de los géneros y preparar a los niños y niñas para construir una sociedad más justa y equitativa (Millán y Alarcón, 2009 p. 60).

Así mismo, es pertinente abordar la categoría de género desde la formación de maestras y maestros de infancia y desde la formación docente en general, en aras de propiciar un diálogo constructivo de saberes en el que se vinculen las maneras como se están constituyendo las múltiples subjetividades en los seres humanos, en función del rol social que se desempeña como educador y educadora en determinado contexto, en este sentido se busca generar una apropiación de claridades en torno a lo que implica a hablar de género y la importancia que este hecho tiene en el ámbito educativo.

6. BIBLIOGRAFIA

AGUILERA, A. MARTÍNEZ, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. *Revista pedagogía y saberes*. N° 31. 15-24

AVENDAÑO, L. GRANADOS, L. (2011). *Representaciones de género en las imágenes icónicas de los textos escolares de ciencias naturales de los grados sexto a noveno de básica secundaria publicados en el periodo de 1995 - 2009*. Tesis maestría en educación. Universidad tecnológica de Pereira Facultad de ciencias de la educación, Departamento de psicopedagogía. Pereira. Colombia.

ARAYA, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.

ARRUDA, A. (2012). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Blázquez, N. Flores, F. y Ríos, M. Coordinadoras. Coordinadoras. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología, p.407. (Colección Debate y Reflexión). México.

CAMPOY, T. GOMES, E. (16 de junio de 2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. 277-299

CAMPOS, A. BUITRAGO, M. y GUZMÁN, P. (2010). *Influencia de la programación infantil en la construcción de la identidad de género*. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

CASTORINA, A. (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. (2da Ed). Argentina. Miño Y Dávila.

CHAVES, A. (30 de noviembre de 2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? Revista Electrónica Educare N°16. 5-13. Tomado de: <http://www.una.ac.cr/educare>

COBO, R. (1995). Género. En *Diez palabras clave sobre mujer*. Celia Amorós. 21-54. Verbo Divino.

CONWAY, J. BORQUE, S. BUTLER, J. (1996). El concepto de género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Lamas Marta Compiladora, 21-34.

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA (26 de mayo de 2000). Caja de herramientas para la sistematización. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

FERNANDEZ, A. (2002). Estereotipos y roles de género en el refranero popular. Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratadores, machos y cornudos. (1ª ed.). Barcelona. Anthropos.

FLORES, F. (2012). Representación Social de género: una relación de sentido común. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Blázquez, N. Flores, F. y Ríos, M. Coordinadoras. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología, p.407. (Colección Debate y Reflexión). México.

GARCIA, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. Departamento de Psicología Área de Psicología Social Universidad de Huelva 71-81

GONZÁLEZ, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar* 12, 79-88

HERNÁNDEZ, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas, revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. 13 (1). Universidad Complutense: Madrid

IBAÑEZ, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología*, vol. XII, núm. 2. 71-84. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INAMU). (2003). Módulo educativo psicología-secundaria: Aplicación de la visión de género a los programas de estudio del MEP. San José, Costa Rica.

ITATÍ, A. (1989). Socialización de género en la escuela primaria. Universidad Nacional de Luján. Argentina. Dialnet. 177-187.

JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. *En. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas Sociales*. Barcelona: Paidós.

LAMAS, M. (2007). El género es cultura. V Campus euroamericano de cooperación cultural. Portugal

LAMAS, M. (1996). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG.

LAMAS, M. (1996). Introducción. En M. Lamas. (Ed), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. Lamas Marta Compiladora, 9-20

LAMAS, M. (1996). La antropología feminista y la categoría género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Lamas Marta Compiladora, 97-126.

LATORRE, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. GRAÓ. España.

LUGONES, M. (julio – diciembre, 2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*. 47-101.

MARTIN, A. (enero- julio, 2008). Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales (2ª ed.). Madrid. Ed Cátedra.

MIELES, M. GARCIA, M. (2010) Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Revista latinoamericana de ciencias sociales. Niñez y juventud 8(2), 809-819.

MILLÁN, N. ALARCÓN, L. (2009). *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo: transmisión de los roles de género en el discurso y la práctica docentes*. Estudio de caso centrado en el aula de clase. Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia.

MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Traducción. Buenos Aires. Huemul S. A.

MURILLO, J. (2003). Metodología de la investigación avanzada. La Entrevista. Tecnologías de la información y la comunicación en Educación. Tomado de: [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met.../Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met.../Entrevista_(trabajo).pdf)

ORTEGA, M. RUBIO, L. TORRES, E. (2005). Niños, niñas y perspectiva de género. Estudios sobre familias. México.

PIÑA, J. CUEVAS Y. (enero, 2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación en México. Perfiles educativos. 26, 105-106.

RIZO, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Academia de Comunicación y Cultura. UNAM. 45-62

RODRÍGUEZ, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. Foro de educación, 91- 97.

SANDOVAL, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Colombia.

SCOTT, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Lamas Marta Compiladora, 265-302.

TORRES J (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Tercer Ed. Ed. Morata.

TORRES, P VEGA, Y. (2013). Representaciones sociales de género en el discurso institucional del programa de educación infantil de la universidad pedagógica nacional. Informe de investigación proyecto fedds150. Grupo de investigación infancia y educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

VINCENTY, C. (2003). Socialización, Lenguaje y Educación: una mirada desde el enfoque de género. Revista de antropología experimental N°3.

7. ANEXOS

En digital