

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN LA MIRADA DE
MAESTROS Y MAESTRAS EN FORMACION DE LA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI**

LAURA ANDREINA SALAMANCA MELÉNDEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ- 2019**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN LA MIRADA DE
MAESTROS Y MAESTRAS EN FORMACION DE LA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI**

LAURA ANDREINA SALAMANCA MELÉNDEZ

**DIRECTORA
YUDI ASTRID MUNAR MORENO**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ- 2019**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación y Transformación

FORMATO


RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012


Página 3 de 96

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 96	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Representaciones sociales de género en la mirada de maestros y maestras en formación de la escuela normal superior distrital María Montessori
Autor(es)	Salamanca Meléndez, Laura Andreina
Director	Munar, Yudi Astrid
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 87p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORMACIÓN DE EDUCADORES; GÉNERO; REPRESENTACIONES SOCIALES.

2. Descripción
El presente trabajo recoge el proceso de caracterización y análisis de las representaciones sociales de género de maestros y maestras en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, ampliando los marcos de comprensión acerca de los procesos formativos en ésta institución.

3. Fuentes
BUTLER, Judith. (2007) El género en disputa. Paidós. Barcelona.
BUTTLER, Judith. (1990) Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault. En: Benhabib, S., Cornella, D. Teoría feminista y teoría crítica. Valencia: Generalita Valenciana.
BRUEL, Teresa. (2008) Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino.
CAMARGO, Juana, (2015). La perspectiva de género desde el derecho.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 96	

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER (2015), Unidad de igualdad de género. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Manual para facilitadores de auditoría de género. Tomado de: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad03/PrimerGrado/Integrados/1G-U3-Sesion28.pdf>

DE LAURENTIS (1986), “La Tecnología de Género”, En: El género en perspectiva. De la dominación universal a la responsabilidad múltiple. Universidad Autónoma. México, citado en: María Solita Quijano y Marlene Sánchez Moncada La Formación de Maestras en Bogotá (1880-1920. Una Mirada Histórica sobre las Prácticas que configuran el ejercicio del Magisterio como asunto de Mujeres.

DOMÍNGUEZ, María Elvia (1998). “Género y docencia universitaria en Colombia”. Bogotá, Programa Género, Mujer y Desarrollo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, tesis de Magíster en Estudios de Género, área Mujer y Desarrollo.

DOMÍNGUEZ, María Elvia (2004), “Equidad de Género y diversidad en la educación colombiana”. Revista Electrónica de Educación y psicología. No. 2, p. 9 [consultado marzo2013]. Tomado de: file:///C:/Users/Compaq%20Mini/Downloads/5205-3097-1-PB%20(1).pdf

ESGUERRA MUELLE, Camila, (2016) “La perspectiva de género en la educación no es ideología”. Centro Interdisciplinario de estudios sobre desarrollo “Cider”. Universidad de los Andes.


ESTRADA, A. M. Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. Nómadas, 10-22.

FAUSTO–STERLING, Anne. (2006) Cuerpos Sexuados. Melusina. Barcelona. [2000].

FONTELA, Martha (2018) “Que es el patriarcado”. Este artículo también ha sido publicado en “Diccionario de estudios de Género y Feminismo” Editorial Biblos. Tomado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396> .

LAGARDE, Marcela (1996). El género” fragmento literal: “La Perspectiva del género: Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. España”. Editorial Horas y horas. 13-38 p. Tomado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5205>

LAMAS, Martha (1999), Usos dificultades y posibilidades de la categoría género [en línea]. En: Papeles de población. Junio-septiembre, col. 5, no. 21, p 147-178.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 96	

[Consultado agosto 2013]. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>

LAMAS, Martha. Algunas dificultades en el uso de la categoría género. La Ventana. Revista de Estudios de Género, 1, Universidad de Guadalajara, 327-363.

MARTÍNEZ, Angie & MORA, Vicky (2015). Representaciones sociales de género y prácticas cotidianas de hombres y mujeres jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Bogotá.

MARTÍNEZ MOSCOSO, Dolores Marisa (2012). Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo. Universidad de Guadalajara ISBN 978-607-8072-39-2.

MAYORGA, David (2018). La educación no salva a las niñas. Revista Pesquisa de la Pontificia Universidad Javeriana.

MORA, Martín (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital, 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

MOSQUERA, Gladys & GONZÁLEZ, Mireya (2015). Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria.


PALACIOS, Fátima (2014). Vulnerabilidad y representación social de género en mujeres de una comunidad migrante.

PÉREZ, Francisco (1998). Género y Educación. Género, Equidad y Desarrollo. Departamento Nacional de Planeación. Proyecto Pro equidad/GTZ. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

POSADA, Jorge; MUNAR, Yudi Astrid & GONZALEZ, Mercedes. (2012) La interculturalidad y el Dialogo de Saberes en la formación de educadores en las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones. CIUP Universidad pedagógica Nacional. Bogotá

POSADA, Jorge; MUNAR, Yudi Astrid & GONZALEZ, Mercedes. (2010) Formación de educadores en las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones. CIUP Universidad pedagógica Nacional. Bogotá

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (1999). Consejería Presidencial para la equidad de la mujer. "Plan de Igualdad de Oportunidades para las mujeres", Santa fe de Bogotá.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 96	

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA, DIRECCION NACIONAL PARA LA EQUIDAD DE LAS MUJERES (1995). “Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa. Por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas”. Santa fe de Bogotá.

PÉREZ, Francisco (1998). “Género y Educación. Género, Equidad y Desarrollo”. Departamento Nacional de Planeación. Proyecto Pro equidad/GTZ. Santa fe de Bogotá, Tercer Mundo Editores,

RICO DE ALONSO, RODRÍGUEZ, A., Alonso, J. C. (2000) Equidad de género en la educación en Colombia. Políticas y Prácticas. Papel Político, 11, 9-50.

ROBLEDO, A., PUYANA, Y. (2000). “Ética, feminidades y masculinidades”. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

SCOTT, Joan [1986] 1990. El género: Una categoría útil para el análisis histórico”. En: Historia y Género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. James Amelang et al editoras. Algons El Magnamin. Valencia.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar (2008). “Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia; Bogotá, Magisterio, Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, 2003, PRECIADO Beatriz. “Testo Yonqui”. Espasa. Madrid.

TORRES VILLAMIL, Laura Milena (2015). “Lineamientos estratégicos para orientar la construcción de recursos educativos digitales como herramienta de trabajo transversal de las prácticas pedagógicas. Estudio de caso. Universidad Santiago de Chile.

VIVEROS, Mara (2004). “El Concepto de “Género” y sus Avatares”. En: Pensar (en Género. Carmen Millán y Ángela Ma. Estrada (editoras). Universidad Javeriana – Pensar. Bogotá. Artículo de la ponencia “Género y Educación en Colombia: Equidad, Coeducación y Diversidad, presentada en el Primer Encuentro Latinoamericano Feminismo y Educación, realizado entre el 21 y el 28 de octubre de 2001, México, Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

VIVEROS, Mara. “El Concepto de “Género” y sus Avatares”. En: Pensar (en Género. Carmen Millán y Ángela Ma. Estrada (editoras). Universidad Javeriana – Pensar. Bogotá. 2004.

CAPÍTULO 1

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se delimita claramente, analiza y comprende al interior de las instituciones formadoras de educadores, que representaciones sociales de género están permeando las subjetividades pedagógicas de los futuros educadores y cómo estas representaciones repercuten en sus prácticas.

CAPÍTULO 2

2. ELEMENTOS TEÓRICOS.

Con respecto a la categoría género existen varias teorías que permiten comprender cómo este término se entiende y lo que implica, a continuación, se retoma algunas propuestas frente a la definición de la categoría género, atendiendo a que corresponde a una categoría necesaria para el desarrollo de esta investigación, así mismo las perspectivas en la política y las leyes sobre la equidad de género y las representaciones sociales, una ruta, un fundamento investigativo

CAPÍTULO 3

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño utilizado para la investigación, es el propuesto por la autora María Eumelia Galeano (2004) complementándolo con lo planteado por Elssy Bonilla, este diseño es abierto, flexible y modificable en relación a los participantes y al análisis. De esta forma se estructura la investigación cualitativa en tres momentos de naturaleza simultánea y multiciclo: exploración, focalización y profundización, teniendo en cuenta que “en la investigación cualitativa las etapas y actividades del proceso son secuenciales”.

CAPÍTULO 4

4. APROXIMACIONES INTERPRETATIVAS

A partir de las encuestas y entrevistas se recogieron sentidos y vivencias asociadas a la perspectiva de género que han configurado maneras de pensar y actuar en los maestros y maestras en formación. A partir de este ejercicio se pudo reconstruir los sentidos que orientan sus formas de pensar y las percepciones de su cotidianidad en el contexto escolar a partir de, (i) la comprensión binaria del sexo/género, (ii) la relación entre la construcción de la

identidad de género y el ejercicio de la violencia, y (iii) las apuestas y encuentros en torno a la equidad de género. Es a partir de estas tres lecturas que se presentará a continuación la descripción y el análisis de las representaciones sociales objeto de esta investigación.

CAPÍTULO 5

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones de las representaciones sociales de género de maestros y maestras en formación de la Escuela Normal María Montessori .

BIBLIOGRAFÍA


5. Metodología

El diseño utilizado para la investigación, es el propuesto por la autora María Eumelia Galeano (2004) complementándolo con lo planteado por Elssy Bonilla, este diseño es abierto, flexible y modificable en relación a los participantes y al análisis. De esta forma se estructura la investigación cualitativa en tres momentos de naturaleza simultánea y multiciclo: exploración, focalización y profundización, teniendo en cuenta que “en la investigación cualitativa las etapas y actividades del proceso son secuenciales”.

6. Conclusiones

Conclusiones

Las representaciones sobre el género por parte de maestros y maestras en formación de la Escuela Normal Superior María Montessori permitieron concluir que existe una perspectiva crítica frente a las normas de género tradicionales que determinan roles fijos basados en ideas preconcebidas ancladas al determinismo biológico. La noción sobre género que se analizó a partir de la experiencia como estudiantes y prácticas de formación para docentes, manifestó una postura que pretende romper con la designación arbitraria de tareas, valores, calificativos aparentemente coherentes con determinado sexo. Esto, tanto para los niños y

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 96	


niñas que acompañan en su práctica pedagógica, como en el escenario que compartían con sus maestros y maestras.

Estas percepciones y posiciones personales permean la forma en que identifican las relaciones de género en la escuela y como inciden en ellas. Es importante resaltar la capacidad de leer críticamente cómo se producen y reproducen relaciones de subordinación, así cómo se ubican los privilegios en el marco de la construcción del deber ser masculino y femenino. En tanto abre la posibilidad de modificar las prácticas en la escuela que mantienen tales lugares de privilegio/subordinación desde el mismo momento en que se forman como maestros como en su práctica pedagógica como profesionales.

Aunque es importante reconocer que para los y las maestras en formación que hicieron parte de este proceso investigativo -a pesar de las perspectivas contrarias a muchas normas de género-, aún mantienen atadas ideas sobre imaginarios que reproducen la inequidad entre hombres y mujeres al justificar la división sexual del trabajo y labores feminizadas desde el dimorfismo biológico. Es claro que para muchas de las personas que participaron, se mantienen sus marcos de comprensión a partir de la dicotomía hombre/mujer, donde aún se contemplan como naturales algunos de los comportamientos en la escuela, como las diferencias que identifican entre sus maestros y maestras a la hora de dividir tareas, y el no reconocimiento de las labores de cuidado que realizan las mujeres en el ámbito público y privado.

En esta medida, hay una identificación de características comunes sobre los niños y niñas en la escuela que son entendidos como problemáticas, específicamente en el ejercicio de la violencia. Pero las comprensiones sobre las relaciones entre niños y niñas, así como niños y niñas mediadas por la violencia, no son comprendidas como parte de la construcción de la identidad de género a partir de las normas hegemónicas. Por ende, no hay comprensiones asociadas y prácticas evidenciadas que cuestionen esa aparente relación natural entre el ejercicio de la violencia y la construcción de lo masculino –estatus- y lo femenino –subordinación-. Las representaciones de género de los y las maestras en formación logran identificar como problemáticas las agresiones y situaciones violentas, pero no logran hilar la relación mencionada.

No obstante, se reconoce que muchas de las personas que se forman en la escuela normal consideran necesario trabajar en el aula para modificar las prácticas que normalizan los estereotipos de género y que fomenten la equidad. A pesar que aún no hacen parte de ejercicios prácticos pedagógicos constantes con niños y niñas de manera permanente, se imaginan escenarios favorables para desmitificar las

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 96	

construcciones de género. Dimensionan la necesidad inmediata de atender los asuntos de género desde los primeros años escolares, así como sus pares (los demás maestros y maestras) que a futuro ayude a que las aulas y el contexto social manifiesten actitudes comprensivas en estos asuntos, en cuestiones vinculadas con el aprecio por la diversidad y la eliminación relaciones de subordinación.

Recomendaciones

Es necesario alimentar la curiosidad y la construcción crítica de prácticas pedagógicas que transformen los imaginarios machistas y sexistas descritos por los y las maestras en formación, que disminuyan la brecha entre las ideas de cambio y la realidad heteronormada que se vive en la escuela. Así como la desnaturalización de ideas preconcebidas que reproducen los y las maestras de estos estudiantes en formación, para lograr establecer un escenario más equitativo en el ejercicio docente para mujeres y hombres, donde se garantice condiciones laborales equitativas; además de los esfuerzos mostrados por incidir en la vida cotidiana de los niños y niñas que acompañan y acompañarán en su práctica docente.

Así como se hace necesario abordar la equidad de género más allá de la discusión del acceso en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres en el marco de las relaciones que se tejen en la escuela; es necesario que se empiecen a tejer análisis y reflexiones que atenten contra la matriz heteronormativa (correspondencia sexo-genero-orientación del deseo), que desmonten la aparente naturalidad que construyen subjetivamente las categorías hombre mujer, y que se garantice la existencia de sujetos disidentes de estas normas, que posibilite construir subjetividades masculinas y femeninas en la diversidad por fuera de la sujeción. En coherencia con los deseos de maestros y maestras por escenarios libres de prejuicios y expresiones de violencia.

En efecto, se resalta la importancia de continuar haciendo investigaciones que exploren las representaciones sociales sobre género de maestros y maestras en ejercicio, que indaguen sobre los acontecimientos de su vida diaria, personal y profesional, la información que circula en los escenarios de la escuela sobre las construcciones identitarias de género de niñas y niños, de los lugares desde los cuales se abordan estos temas y cómo afecta la vida cotidiana. Así como las tensiones y retos en los procesos que pueden ir andando para combatir la discriminación, la subordinación y la violencia escolar atada al género.

Adicionalmente, se hace evidente la importancia de abrir y estimular espacios para abordar estas discusiones en los programas o instituciones de formación de docentes, espacios para construir herramientas conceptuales y pedagógicas que



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación y Transformación

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 12 de 96

movilicen ideas para cuestionar las normas de género y romper con las situaciones de inequidad y subordinación.

Elaborado por:	Salamanca Meléndez, Laura Andreina
Revisado por:	Munar, Yudi Astrid

Fecha de elaboración del Resumen:	22	04	2019
--	-----------	-----------	-------------

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1	19
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.2 OBJETIVOS	24
1.2.1 Objetivo general	24
1.2.2 Objetivos específicos.....	24
2.1 Justificación	24
2.1.2. Antecedentes del problema.....	26
CAPÍTULO 2	40
2. ELEMENTOS TEÓRICOS.	40
2.1 Acercamiento conceptual a la categoría de género.	40
2.3. Perspectivas en la política y las leyes sobre la equidad de género	49
2.4 Representaciones sociales, una ruta, un fundamento investigativo	51
CAPÍTULO 3	55
3. DISEÑO METODOLÓGICO	55
CAPÍTULO 4	61
4. APROXIMACIONES INTERPRETATIVAS	61
4. 1 Delimitación extensiva	61
Comprensión binaria del sexo/género	61
Relación entre la construcción de la identidad de género y el ejercicio de la violencia.....	72
Las apuestas y encuentros en torno a la equidad de género.....	75
4.2 Delimitación intertextual.....	81
CAPÍTULO 5	86
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS	94

ÍNDICE DE GRÀFICOS

Diseño de Investigación	51
Técnicas para la recolección de la información	53
Diseño de Análisis de Contenido	55
Construcción de categorías.....	55
Gráfica 1: La discriminación sexista es de origen biológico.....	57
Gráfica 2: Las características biológicas de cada uno de los sexos no son determinantes discriminatorias	59
Gráfica 3: Los hombres reaccionan por naturaleza con más decisión que las mujeres.....	60
Gráfica 4: Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres	60
Gráfica 5: No veo mal que un hombre piropo a una mujer, siempre que no sea grosero	71
Gráfica 6: Las mujeres no han producido nunca.....	72
Gráfica 7: Los hombres han sido más productores que las mujeres.....	73
Gráfica 8: Un hombre está perfectamente capacitado para responsabilizarse del trabajo doméstico.....	74
Gráfica 9: Si tuviera una hija le recomendaría que no trabajase con coches.....	74
Gráfica 10: Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres.....	75

Gráfica 11: Las mujeres no deberían ser tan activas sexualmente como los hombres antes del matrimonio.....	76
---	----

INDICE DE ANEXOS

A. ENCUESTA	90
B. ENTREVISTA	92



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación de Profesores

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 16 de 96

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge el proceso de caracterización y análisis de las representaciones sociales de género de maestros y maestras en formación¹ de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, ampliando los marcos de comprensión acerca de los procesos formativos en ésta institución.

Con este fin, se propone a lo largo de este ejercicio investigativo la construcción del contexto de la situación problema que se identificó, en relación a la pertinencia de la búsqueda de equidad de género en la escuela y de análisis de cómo se configuran maneras de pensar, sentir y actuar de los maestros y maestras en formación frente a las relaciones de género.

Para esto, se construyó un apartado relacionado con los fundamentos teóricos sobre los que se ubica esta investigación y se pretende realizar un análisis frente a las representaciones sociales. Este apartado retoma conceptos sobre representaciones sociales, teorías feministas y de género, equidad de género y un marco normativo alrededor de la garantía de derechos en igualdad de oportunidades.

En seguida se presenta el diseño metodológico de la presente tesis, donde se describen las etapas de definición o exploración de la situación, el trabajo de campo y la identificación de patrones culturales.

¹ En el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional, como resultado de un proceso de construcción colectiva con la comunidad académica, educativa y gremial de sector educativo, definió el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, como un marco de referencia que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país, para organizar y articular los subsistemas de formación: **formación inicial, en servicio y avanzada**. Para el caso de la presente investigación los sujetos en formación participantes de la misma se ubican en el subsistema de formación inicial que habilita a sus egresados para el ejercicio de la docencia, y en el cual las escuelas normales superiores son instituciones formadoras, En ese subsistema comparten espacio también las facultades de educación como formadoras de licenciados; en ese orden de ideas Normales y Facultades de educación tiene el reto de una formación integral y profesional de los educadores por medio de un primer acercamiento al componente pedagógico y disciplinar, al lugar de la profesión y el rol docente, que serán la base del ejercicio en su futura labor educativa. (MEN, 2013, p.72) Frente a la denominación maestro en formación se retoman los planteamientos del documento Naturaleza y retos de las escuelas normales (2015) donde se ubica al maestro en formación como sujeto crítico y reflexivo en proceso de cualificación y profesionalización.

Finalmente se desarrollan en el texto las aproximaciones interpretativas a partir del análisis de la comprensión binaria del sexo/género, la relación entre la construcción de la identidad de género y el ejercicio de la violencia y las apuestas y encuentros en torno a la equidad de género. Y para cerrar, se presentan conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 1

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy más que nunca nuestra sociedad está llamada a atender los cuestionamientos sobre el ser y estar juntos, sobre la construcción de relaciones armónicas que impliquen el establecimiento de condiciones deseables para la construcción de la paz en el país; hoy nos preguntamos por las estrategias e implicaciones para la construcción de sociedades y comunidades pacíficas y estables, que transformen sus relaciones mediante la creación de espacios para el diálogo, la concertación, la negociación, y participación e incidencia en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Por su puesto pensar en esto de la coexistencia armónica, pasa por la discusión central objeto del presente trabajo, el pensar en cómo compartir y estar juntos en medio de nuestras diferencias y particularidades en términos de la equidad de género.

El actual proyecto de nación sobre la necesaria construcción de paz no puede dejar de lado la violencia contra las mujeres, tanto físicas como psicológicas y la estructura cultural que refuerza los estereotipos de género y sustenta estas formas de violencia y limitan el desarrollo socio afectivo de hombres y mujeres generando brechas de desigualdad en los planos social, cultural, económico y político.

Para la educación pensar el coexistir en relaciones de equidad hoy, implica una transformación, la emergencia de nuevas formas de deliberar, sentir y narrar el mundo, esta es una tarea compleja en tanto se hace necesario ahondar en las posibilidades intersubjetivas para la construcción del estar juntos desde otras formas y lógicas a las que históricamente hemos vivido.

Construir una sociedad más equitativa y democrática requiere que se eliminen todas las formas de discriminación. Frente a las relaciones de género, durante las últimas décadas hemos visto cómo la educación, en todo el mundo se ha traducido en un aumento en la

igualdad de acceso a la educación para niñas y niños, sin embargo, han emergido otras brechas de género al interior de la escuela.

Por lo tanto, la escuela necesita convertirse en un motor de igualdad de oportunidades. La discriminación de género está imbricada en el tejido de las sociedades y la igualdad es un factor decisivo a tener en cuenta para la planificación de la educación. Desde las interacciones educativas, la formación de los educadores, hasta el desarrollo de materiales y sostenimiento de infraestructura educativa.

Uno de los aspectos mencionados toca principalmente la intencionalidad de esta investigación, si bien a la educación como hecho social y a la escuela como institución se les demanda la generación de estrategias para garantizar el acceso y la equidad, también es importante reconocer como se están formando los educadores para promover relaciones equitativas en el escenario escolar.

Por supuesto pensar la problemática sobre la equidad de género en la formación de maestros implica pensar necesariamente sobre la naturaleza y fines de dicha formación; las relaciones entre los saberes, su enseñanza y las subjetividades emergentes en los sujetos de la acción educativa; igualmente implica reflexionar sobre las lógicas que guían las mediaciones simbólicas producidas en el proceso del pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje de niños y niñas; y de manera especial, el sentido de la actividad de las y los educadores y los condicionamientos sociales que actúan sobre la escuela, y que permiten la promoción de relaciones de equidad en el marco de las diferencias de género en la población escolar.

En ese orden de ideas los asuntos sobre la formación de educadores no pueden seguir limitados a las técnicas o procedimientos didácticos, en el marco de la presente investigación se considera que la formación de educadores trata un asunto más profundo que por supuesto guarda estrecho vínculo con las concepciones pedagógicas y con el hecho de repensar las construcciones simbólicas sobre los sujetos participantes del hecho educativo y las divergencias que constituyen sus subjetividades. Sin embargo, esta postura se encuentra en tensión con las lógicas de la política educativa presentes en el país cuya premisa es operativizar la labor del maestro en su más mínima expresión y restringirla a estándares preestablecidos.

Al respecto en el 2016 la UNESCO publicó la investigación titulada: "Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de maestros de primera infancia en América Latina y el Caribe". En este estudio se presenta una serie de tensiones que reflejan la problemática de la formación de maestros en América Latina: divergencias sobre conceptos fundantes y la necesidad de explicitación de los supuestos de la formación; educación homogénea versus educación para la diversidad; idoneidad docente, profesionales versus trabajadores de la educación; calidad versus cobertura: una tramposa dicotomía por superar; base de conocimientos común versus diversidad curricular en la formación inicial; estándares prescritos centralmente versus definición participativa; evaluación del desempeño como mecanismo formativo o de control.

Estas tensiones reflejan los intereses y las propuestas de política de formación de maestros que se están poniendo en práctica en América Latina. Además de lo dicho, es necesario plantearnos cuestionamientos en el actual contexto de Colombia, donde son cada vez más visibles las racionalidades técnicas de la política cuyas derivaciones normativas han configurado típicamente una propuesta estrecha para la formación de las y los educadores: el desarrollo prioritario de competencias y habilidades técnicas. Desfigurando asuntos coyunturales como la educación para la convivencia en el marco de las diferencias de género, etnia, ideología, religión, entre otras.

Dentro de la normatividad propuesta para el desarrollo de los maestros en los últimos años, el educador es limitado a ser un técnico que debe desarrollar competencias y actitudes adecuadas apoyándose en el conocimiento que producen las ciencias básicas y aplicadas. Desde estas perspectivas los educadores no necesitan conocer el conocimiento científico sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de él. La formación del docente se hace basada en el modelo de entrenamiento de competencias, en el dominio de técnicas determinadas por especialistas. En concreto, el maestro en formación y el maestro en ejercicio no están siendo llamados a producir conocimiento, solo a reproducirlo. Además de ello, dadas las características de la política es claro el desconocimiento a las diversas realidades que se presentan en el aula escolar, desdibujando el reconocimiento a la singularidad, a la diversidad como característica natural del sujeto.

Aun así, esta mirada tecnócrata no ha podido afrontar (lo que cada día es más evidente) las características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. En lo estructural, tampoco responde a las necesidades sociales que aqueja la población en general y a la población que diariamente asiste a las escuelas.

La Escuela Normal María Montessori considera que la formación de maestros debe ir más allá de la formación instrumental, (en donde el maestro ya está predeterminado), debe ser mirada, como una oportunidad de reflexión de los educadores en torno a su práctica y sus determinantes sociales y culturales, dando posibilidad a la emergencia de equidades pedagógicas itinerantes y alternativas que complejicen la homogenización que quiere imponerse en el aula.

En ese orden de ideas contemplar un análisis de las representaciones sociales sobre las relaciones de género de los maestros en formación implica volver la mirada sobre las lógicas de vinculación que hemos establecido en el marco de los saberes y la coexistencia en el escenario escolar, no en vano han circulado diversos discursos sobre el desempeño y las perspectivas académicas de hombres y mujeres, sobre la escuela como escenario de potenciación del capital cultural de la nación y lugar para el empoderamiento de los sujetos sustentados en prácticas democráticas que posibilitan el desarrollo humano; sin embargo también han circulado discursos y prácticas que refuerzan los estereotipos de género y que tipifican labores y acciones de niños y niñas e intentan predestinar de acuerdo a estos prejuicios su futuros roles en la sociedad.

En el marco de estas consideraciones, la presente investigación reconoce el género como una categoría de análisis que permite reflexionar y explicitar el fenómeno de la desigualdad y la inequidad entre hombres y mujeres presentes en todos los ámbitos, en relación con el nivel de participación, acceso a oportunidades, derechos, poder e influencia, remuneración y beneficios, control y uso de los recursos, que les permiten garantizar su bienestar y desarrollo humano.

Las brechas de género se enuncian en todas las áreas del desempeño, como el económico, social, laboral, cultural, etc. Se instauran en la jerarquización de las diferencias entre hombres y mujeres y se expresan de distinta manera según el área de que se trate.

Así los estudios de género, buscan analizar y comprender desde distintos campos del conocimiento como las ciencias sociales, la biología, la medicina, la filosofía, las artes, la economía, entre otras, las formas en que los muy variados sistemas de género y sexualidad han operado en distintos momentos de la historia y en distintas sociedades, así como el esfuerzo por esclarecer las formas y consecuencias que ha tenido para la humanidad y para la vida, en términos de injusticia y de desigualdad, el establecimiento mediante operaciones coloniales, de un sistema sexo género hegemónico binario y en el que la heterosexualidad es la norma, un sistema que no fue siempre ni en todo lugar la regla.

Se hace necesario generar estudios y análisis alrededor de la formación de maestros y su incidencia en las relaciones de género, con el ánimo de promover reflexiones al respecto que movilicen el establecimiento de relaciones más pacíficas, equitativas y empáticas que generen transformaciones frente a las diversas prácticas sociales de los ciudadanos alrededor de estas temáticas.

Con los antecedentes mencionados es importante analizar y comprender al interior de las instituciones formadoras de educadores, que representaciones sociales de género están permeando las subjetividades pedagógicas de los futuros educadores y cómo estas representaciones repercuten en sus prácticas.

De acuerdo con esto, la pregunta que guía la investigación es: *¿Cuáles son las representaciones sociales de género que emergen de maestros y maestras en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?*

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Caracterizar y analizar las representaciones sociales frente a género que tienen maestros y maestras en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori ampliando los marcos de comprensión acerca de los procesos formativos en ésta.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir las representaciones de género que tienen los maestros y las maestras en formación.
- Establecer los sentidos que emergen sobre la identidad de género alrededor de las dinámicas de la práctica pedagógica en la escuela.
- Establecer proyecciones o sueños que los y las maestras en formación tienen entorno a la equidad de género
- Establecer contrastes entre los sentidos que le atribuyen los educadores a las relaciones de género y sus percepciones fruto de su experiencia en el ámbito pedagógico.

2.1 Justificación

Actualmente son diversos y variados los estudios y análisis sobre el fenómeno educativo en el país, dados los retos de reconfigurar una sociedad justa, equitativa y pacífica, capaz de superar los flagelos de la guerra, la violencia, la pobreza y la desigualdad.

Uno de los retos fundamentales en la constitución de una nación más justa y pacífica está dado por la consolidación de una sociedad equitativa que brinde oportunidades a hombres y mujeres por igual, sobre todo con la pretensión de frenar los casos agravados de violencia de género.

Por lo anterior es necesario establecer desde diversas fuentes cuáles son los sentidos, las comprensiones que se están generando en los diversos escenarios sociales como la familia, la escuela y la comunidad sobre las relaciones de género y la necesidad de establecer nuevos significados y prácticas alrededor de estas.

En la medida en que se puedan establecer esos significados será posible para las y los estudiantes, educadores y educadoras reconfigurar sus prácticas apostando por políticas escolares de género incluyentes, respetuosas que reconfiguren las diversas relaciones en el escenario escolar permeando a las comunidades y a la sociedad en general.

Sin embargo, a pesar de existir este reconocimiento en la sociedad sobre la importancia de promover equidad en las relaciones de género, persisten lugares comunes en la sociedad donde se mantienen y perpetúan los privilegios masculinos sobre lo que se comprende como femenino.

Movimientos feministas han analizado y teorizado sobre las expresiones que ha ido adoptado esta problemática a largo de la historia y las distintas geografías, incidiendo en instituciones de la vida pública y privada, desde la familia al conjunto de sociedad.

Marta Fontenla fundadora de la Asociación de Trabajo y Estudio de la Mujer (ATEM) en su publicación en el diario Mujeres en Red en el artículo “Que es el patriarcado” señala que en los relatos sobre el origen o la creación de los sistemas de organización social y política, del mundo público y privado, se hallan historias conjeturales, considerando algunas que la sociedad emerge de la familia patriarcal; el poder en el patriarcado puede tener origen divino, familiar o fundarse en el acuerdo de voluntades, pero en todos estos modelos, el dominio de los varones sobre las mujeres se mantiene. (2008)

En esta medida, al interior de las escuelas encontramos diversas realidades en donde el género es causal de múltiples situaciones que pueden ser tratadas desde los manuales de convivencia y a su vez desde algunas áreas, pero conviene analizar cómo se están formando los educadores para abordar situaciones directas en las aulas de clase.

Por tanto, la comprensión del género en las instituciones formadoras de educadores debe partir del análisis de su mismo entorno y así visibilizar cómo ha venido creciendo el

reconocimiento al género en los planes de estudio, las prácticas pedagógicas y todos los procesos asociados a la formación de educadores.

Para efectos de esta investigación, nos remitiremos a desarrollar una reflexión de las representaciones sociales de género de maestros y maestras en formación de una Escuela Normal, pues se pretende desde allí analizar las percepciones, fuentes, sentidos y prácticas asociadas con el género que han configurado sus maneras de pensar y actuar.

2.1.2. Antecedentes del problema

Para establecer un rastreo sobre los temas centrales de la presente investigación se organizaron tres fuentes de búsqueda: a) contexto colombiano sobre equidad de género en educación, b) formación de educadores c) representaciones sociales desde la perspectiva de género.

Contexto en Colombia sobre equidad de género en educación

La profesora María Elvia Domínguez Blanco presentó en su investigación titulada “Equidad de Género y diversidad en la educación” un gran aporte en cuanto al género y la educación. Según la autora, en Colombia el campo de los estudios sobre género y educación son recientes, mientras que las luchas de las mujeres por acceder a la educación iniciaron hace casi un siglo; tal es el caso que en los años 70 aparecieron los primeros estudios en Mujer y Educación en Medellín y Bogotá. La inclusión del género como categoría en las políticas educativas comenzó en 1996-2004 con el plan decenal de educación (1998).

Según María Elvia las evidencias anteriores han ayudado en materia de educación, ya que desde comienzos del siglo XX los movimientos de mujeres colombianas han pedido posicionar la educación femenina en las estructuras de los sistemas educativos, en los programas de formación y educación para el trabajo y en las agendas políticas. Desafortunadamente sólo hasta la década de los 80 con la ley 51 de 1981 cuando se aprueba la "*Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer CEDAW*", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada el 17 de julio de 1980 comienza la formulación de programas para las

mujeres. Esta convención formula sus orientaciones en los artículos 5 y 10 (Arana, Domínguez, Jaramillo, Mojica y Robledo, 2001).

Domínguez (2004) hace un recorrido que describe que en Colombia ha existido desde 1930 censos acerca de la participación por sexos en el sector educativo y su relación con alfabetismo, presencia y deserción en la escolarización y número de docentes. Además, desde los años 20 en el país se hacen sentir las demandas de las feministas por el derecho a la educación para las mujeres, pero sólo hasta 1994 se incluye el concepto de equidad de género en la política educativa, también se crean los indicadores correspondientes para desarrollo y planeación social, y los análisis de micro-mezo-macro para orientar medidas de equidad, especialmente durante el gobierno presidencial de Ernesto Samper período comprendido entre (1994-1998). Para el año 2003, se incluye el componente de diversidad en la política Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo de la consejería para Equidad de la mujer (2003-2006).

Para los años comprendidos entre 1970 y 1990, se evidencia un progreso en el nivel educativo de las mujeres colombianas, siendo este uno de los logros “blandos” del desarrollo, ya que su inversión económica fue relativamente baja. Si bien las mujeres obtenemos presencia paritaria en la secundaria y la educación superior, y en algunos casos supera a los varones, esto no se manifiesta de igual manera en el mundo del trabajo. En este sentido, todavía muchas mujeres participan en condiciones de inferioridad en ocupaciones laborales calificadas y semicalificadas. Esto, agravado por precariedad del empleo debido a los altibajos de la economía colombiana. Si bien es cierto que tanto hombres como mujeres cuantitativamente han alcanzado paridad en la participación de escolaridad y empleo, también está claro que cualitativamente se presentan grandes problemas que resultan negativos en el desarrollo integral de las capacidades, potencialidades y en los intereses desde la infancia.

María Elvia Rodríguez Blanco recuenta que el campo de los estudios de mujer y género en Colombia es reciente. Al finalizar el siglo XX inician las primeras descripciones e investigaciones acerca de la situación de hombres y mujeres en el Sistema Educativo, atendiendo a estas consideraciones tanto la teoría, como los trabajos empíricos han corrido

paralelamente, a diferencia de otras, donde los estudios de las mujeres visibilizaron sus características demográficas, económicas, históricas y culturales, antes de surgir formulaciones teóricas respecto a la categoría género.

En el campo de género y mujer las investigaciones colombianas han enfatizado en temas de empleo, trabajo, demografía, familia- socialización, violencias, migraciones, relaciones de pareja, salud reproductiva y representaciones de la feminidad y masculinidad; especialmente los grupos de mujeres de sectores populares son quienes han sido objeto de estudio al igual que los procesos de empoderamiento de las organizaciones feministas.

Rico de Alfonso, Rodríguez y Alonso (2000) señalan que, al amparo de la constitución colombiana de 1991 para el caso de la educación, se origina en los años 90 fuertes transformaciones que se forjan en los tres planes de desarrollo de los últimos gobiernos del siglo. Es oportuno resaltar la presencia masiva y propositiva de los movimientos de mujeres populares, feministas, sindicalizadas, académicas por una nueva constitucionalidad tanto en las mesas de trabajo como en la asamblea constitucional de 1990-1991.

A mediados de la década se exterioriza una distensión en las políticas educativas, al incluir la equidad de género en el plan decenal de Educación (1996-2005). Como preámbulo durante la administración del presidente Cesar Gaviria (1990-1994), se busca fortalecer la capacidad científica del país, accediendo a la ciencia, tecnología y desarrollo. Para el año de 1994 se accede la ley general de educación que ordena la elaboración de un plan de desarrollo educativo cada diez años, para dar continuidad a las innovaciones educativas.

Durante la administración del presidente Ernesto Samper se aprueba el primer plan decenal para el periodo (1996-2005) y tiene como objetivo ajustar la educación al desarrollo económico del país. Se enfatiza en la educación como proveedora de los elementos necesarios para formar seres integrales, capacitados para la incorporación del trabajo científico y tecnológico. Este plan también incluyó la equidad de género como estrategia. Desde este punto de vista se consideró que el sistema educativo reproduce prejuicios y prácticas cotidianas, basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos, por esto es necesario que la educación tenga en cuenta el impacto diferente que las políticas, programas y proyectos educativos tienen en las niñas, para poder atender las situaciones de inequidad

derivadas de las propias condiciones socioculturales. Con esto se buscó la exclusión de todas las formas de discriminación por razones de género y garantizar los derechos educativos de la mujer consagrados en la ley 51 de 1981 (numeral A). Así las prácticas en cuanto a la equidad de género se centraron en la revisión de textos y el apoyo a programas puntuales de formación en coeducación y atención al desplazamiento forzado.

La estrategia educativa de la administración del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) según Rico de Alonso, Rodríguez y Alonso (2000) mencionado en la publicación hecha por Domínguez en la revista de Educación y psicología, trazó programas en torno a cuatro énfasis: cobertura, equidad, eficiencia y calidad. Se insiste en la formación en competencias universales básicas y en una ciudadanía ética, autónoma y solidaria, con su entorno familiar, local y nacional para fortalecer una sociedad democrática, justa y desarrollada. Sin embargo, este gobierno dio marcha atrás con la institucionalidad que había alcanzado el tema de género, en la administración anterior; ya que eliminó la dirección nacional para la equidad de la mujer, eliminó las oficinas de la mujer en los ministerios, alcaldías y municipios, y dejó sin piso presupuestal el plan de igualdad para las mujeres. En el 2002 se produjo la serie EDUGENERO, para capacitar la comunidad educativa para la igualdad de género en contextos escolares.

La equidad en la educación tiene que ver con la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad. Pero esta equidad educativa es una igualdad proporcional, ya que tiene en cuenta la asignación de recursos a los y las más afectados(as) por desigualdades culturales, económicas y discapacidades. Londoño (2004) afirma que en este período se dieron los avances más significativos en cuanto a: Publicación de materiales coeducativos (1995), Creación del comité de educación no-sexista (1996), Promoción de capacitación en igualdad de oportunidades de género para educadores y educadoras, instructores e instructoras SENA, Realización y promoción de investigaciones con el Ministerio de Educación Nacional, el sector privado y el magisterio colombiano.

En el plan decenal (1996-1995) se mantiene el elemento de equidad de género en la educación formal, así mismo se muestra la relación entre desigualdades de género y diversidades y también existe, aunque lenta la asimilación de un lenguaje incluyente y menos

discriminatorio. Hoy día subsisten marcadas resistencias a reconocer y cambiar patrones de exclusión social por parte de docentes y administradores(as) educativos. Las batallas por la visibilidad de la diferencia en el campo educativo, se oscurecen debido al problema del desplazamiento por la guerra y las migraciones forzadas del campo a la ciudad por motivos económicos, culturales y políticos. Solano, Durán y Madera manifiestan que todas estas políticas educativas han representado un avance significativo frente a la situación de inequidad de las mujeres y otras diversidades, pero "no han permeado la estructura de la institución estatal, ni las políticas macroeconómicas y sociales en su conjunto".

En la revista Electrónica de Educación y psicología, la maestra María Elvia Domínguez señala que en el gobierno del presidente Álvaro Uribe (2002-2004) en la política mujeres constructoras de paz y desarrollo² (2003) se incluye un programa nacional en educación y diversidad, buscando superar los impedimentos culturales para la equidad de género teniendo en cuenta la multiculturalidad y el desarrollo local.

En el ámbito local se ha producido una desunión para incluir aspectos de equidad y género en educación, esto obedeciendo a los planes de gobierno de algunas alcaldías y gobernaciones. En unos casos a partir de redes de empoderamiento se han constituido desde el triángulo de poder entre mujeres en la política, funcionarias de las áreas de mujer y desarrollo, mujeres de organizaciones populares y los consejos comunitarios de mujeres para integrar o hacer cumplir la perspectiva de género en planes de desarrollo local a partir de las alianzas con candidatos(as) a cuerpos colegiados, mesas de trabajo, participación de cabildos y encuentros ciudadanos.

Se piensa por igualdad de oportunidades cuando los niños y las niñas tienen formalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen posibles a todo el alumnado, superando formas de acceso y selección. El nivel superior de igualdad tiene que ver con programas educativos análogos, donde los más pobres o discriminados no asistan únicamente a programas compensatorios, o de garantía social; esta

² La política Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo, busca en este sentido responder a la necesidad de corregir los desequilibrios en cuanto a relaciones y oportunidades de desarrollo, mediante el fomento de la participación de las mujeres en la vida social, política, económica y cultural y la construcción de relaciones de equidad entre hombres y mujeres.

igualdad de resultados se logra cuando los rendimientos escolares son similares en diferentes culturas y sexos.

Así mismo la búsqueda de equidad educativa parte de la justicia, involucrando ante todo redistribución económica y reconocimiento cultural. Si se habla de lo económico, tiene que ver con la infraestructura, instalaciones, salud, materiales, accesibilidad, la remuneración a docentes, refuerzos alimentarios, vestuario. En el caso de las escuelas integradoras son indicadores de equidad aspectos como materiales educativos, número de docentes y profesionales de apoyo, recursos económicos de los centros y proporción de alumnado-profesorado.

Del mismo modo si se habla de reconocimiento cultural implica tener en cuenta la diversidad y el reconocimiento de identidades subvaloradas por la xenofobia, la violencia, el androcentrismo y el heterosexismo entre otros. Entre el estudiantado se vivencia segregaciones debido a la discapacidad, a enfermedades como el SIDA, a la etnia, desplazamiento forzado llevando al fracaso escolar; de igual manera involucra el acceso cultural en los procesos de formación a docentes y las posibilidades de acceder a medios didácticos y telemáticos.

En cuanto a los factores externos que contribuyen al fracaso escolar en el sistema educativo se encuentra la pertenencia a una minoría étnica, la pobreza, la falta de apoyo social, el tipo de escuela, a familias emigrantes o sin vivienda adecuada, el lugar geográfico y el desconocimiento del lenguaje mayoritario, además si se habla del caso de las personas con discapacidad, existen agentes adicionales que empeoran su fracaso escolar como son las características familiares, la escuela y el funcionamiento del sistema educativo.

Frente a estos factores extornes, se destaca que, según el informe del Banco Mundial para Colombia (2002) existen unos indicadores nacionales de desigualdad de género que vale la pena destacar:

“Las tasas de analfabetismo, así como las brechas de género en esta materia, han disminuido desde los años 80. No obstante, subsisten otras desigualdades de género en lo que respecta a la educación. En términos generales, entre los jóvenes se observan menores tasas

de matrícula, así como mayores tasas de repitencia y mayor deserción en los jóvenes varones que las mujeres, pues los hombres parecen estar sometidos a presiones por comenzar a trabajar desde una temprana edad debido a que de ellos se espera que obtengan ingresos más altos. No obstante, la reciente crisis económica parece haber ocasionado un mayor descenso de la matrícula escolar entre las mujeres que entre los hombres, debido quizás a que estos últimos ya se encontraban en la fuerza laboral y, por lo tanto, se presentaba un espacio de trabajo más amplio para las jóvenes”.

En el recorrido por el sistema educativo todavía subsisten inequidades de género en cuanto al desempeño diferencial en las áreas de conocimiento teniendo en cuenta la composición por sexo de la institución educativa (masculina, femenina, mixta) y el origen social. Así mismo la elección de carrera y el rendimiento académico en las pruebas de estado, revela la persistencia de patrones de desigualdad social entre hombre y mujeres.

Pérez, Francisco en el proyecto Pro Equidad del Departamento Nacional de Planeación enuncia que en la escuela las inequidades de género para las niñas se ven reflejadas en diversos aspectos; actualmente se presentan diferencias significativas en los logros académicos entre niños y niñas. Por ejemplo, en los colegios femeninos en los primeros grados (3° y 5°.) de primaria alcanzan los mayores puntajes, sin embargo, en el grado (11°.) obtienen puntajes inferiores a los colegios masculinos y en los colegios mixtos mantienen un rendimiento académico inferior a los colegios femeninos y masculinos en primaria, el cual continúa inferior a los colegios femeninos en secundaria, pero relativamente superior a los colegios femeninos (Pérez, 1998).

Valenzuela (2013) enuncia en la publicación de la revista Viento del Sur Número 9 la feminización laboral del magisterio, una estructura de subordinación y expoliación del capitalismo patriarcal al trabajo docente; en donde un 70% de los maestros eran mujeres, aunque en cargos directivos la mayoría los ocupan los maestros hombres. Además de eso la totalidad en educación preescolar la ocupan las maestras, más de los tres cuartos en enseñanza primaria, cerca de la mitad en la secundaria y menos de un cuarto en la universidad, el capitalismo estructura las relaciones laborales en dos ejes, uno es la división del trabajo intelectual y manual y el otro el trabajo productivo y el reproductivo, esto significa que se

deba asumir hipotéticamente que todas las ocupaciones están atravesadas por un eje de género y el otro por la clase. Ser hombre o ser mujer tiene una gran importancia al momento de analizar cualquier campo laboral.

Según Rico de Alonso, Rodríguez y Alonso (2000) se mantienen desigualdades en el acceso y la posibilidad de disfrutar de medios económicos, el acceso a las esferas de poder político y económico, las valoraciones de lo femenino y lo masculino, competencias de sociabilidad, las oportunidades y procesos para el desarrollo de potencialidades intelectuales de las mujeres y afecto entre varones.

Culturalmente todavía persisten representaciones de lo femenino y de lo masculino que no son congruentes con las actividades que hombres y mujeres realizan en la vida cotidiana. Ana Rico de Alonso y colaboradores (2000) en sus estudios parten del sistema sexo/género para investigar los procesos de resistencia en los escenarios escolares por medio del análisis de las creencias y prácticas educativas discriminatorias en el currículo oculto. También han indagado en cuanto a la dimensión cognoscitiva acerca de las creencias de los docentes con respecto a las características de los alumnos, sus competencias, comportamientos e intereses.

En esta línea es que la presente investigación pretender ampliar los marcos de comprensión sobre como la formación de educadoras y educadores tiene incidencia en las representaciones sociales que tienen estos frente al género en la escuela.

Formación de educadores

Calvo, Rendón y Rojas (2004) publicaron en su estudio *Un Diagnóstico de la Formación Docente en Colombia* da cuenta, de los procesos formativos de profesores para la educación básica y media, en el marco de las reformas que se han conocido luego de la promulgación de la Ley General de Educación.

La investigación rastrea la legislación reciente sobre la formación docente. El Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997 reglamentaron las disposiciones sobre formación docente que estableció la Ley 115, y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación. Las normales superiores pasarían a convertirse,

luego de este trance, en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes, eliminándose así el tradicional bachillerato pedagógico.

En la tesis sobre lineamientos estratégicos para orientar la construcción de recursos educativos digitales como herramienta de trabajo transversal de las prácticas pedagógicas de Laura Torres en la Universidad de Chile, afirma que “Aunque los currículos y planes de estudio reflejan una construcción colectiva en torno a los núcleos del saber pedagógico, establecidos por el Decreto 3012 de 1997, no deja de llamar la atención, en muchos de aquellos, la presencia de numerosas asignaturas, que introduce inmediatamente la pregunta por los aprendizajes efectivos que se puedan lograr de tantos tópicos en tan corto tiempo (el programa de formación complementaria dura cuatro semestres)” (Torres, 2015). En ese orden de ideas para la presente investigación el análisis se podría profundizar mirando como la cantidad de materias y de actividades, generan activismo y de pronto una formación no reflexiva sino fundamentalmente instrumental, dejando de lado reflexiones relevantes como la diversidad, la diferencia y la inequidad.

Se considera que a pesar de la importancia de este estudio y de sus hallazgos, esta investigación no dice mucho sobre los programas pedagógicos, sobre las concepciones pedagógicas de formación de los maestros, da una visión global, no dice de la integración con las facultades de educación, no dice como la acreditación pudo ser un cambio de discurso, no asimilado todavía y se siguen prácticas instrumentales, no dice sobre como los egresados de las normales son muy importantes para la educación rural, y por supuesto el debate sobre la equidad y la diversidad es casi inexistente.

Sin embargo, analizando dos investigaciones recientes sobre la formación de maestros, las poblaciones diversas y la interculturalidad, aparecen elementos relevantes que brindan una lectura más actualizada de las dinámicas existentes en las escuelas normales, los trabajos desarrollados por Posada, Munar y González entre 2010 y 2012, resaltan elementos importantes para la reflexión aquí presentada.

Las investigaciones sugieren que para una formación de educadores pertinente y sensible a la diversidad y la diferencia es necesario propiciar una reflexión en aspectos tan importantes como: el análisis de contexto y su influencia en las prácticas educativas; el

reconocimiento de los saberes, y en general de las culturas diversas de las poblaciones colombianas; los currículos pertinentes; pero sobre todo, pensar en las perspectivas pedagógicas y políticas, desde las cuales los maestros pueden hacer del aula un espacio más democrático, con el ánimo de que exista un real intercambio de saberes y encuentro de la diferencia y la pluralidad, en el escenario escolar.

Así mismo los autores sugieren que una educación sensible al contexto sirve para comprender la realidad y para generar capacidades de transformarla o de mejorar la vida, en este sentido su objetivo no es el aprendizaje en sí mismo de las disciplinas académicas, sino que estas se pueden entender como herramientas para entender mejor el mundo. Se piensa que, en gran parte el sentido de la educación es comprender el mundo en que se vive y el significado de la vida, comprensión no para la adaptación sino para ser sujeto de su construcción.

En estas investigaciones se ve necesario para el trabajo educativo y para el maestro en formación conocer la situación de la educación, la situación de la niñez, de las regiones, la situación del campo (los asuntos de la producción, de la comercialización, de la producción de alimentos, de la tenencia de la tierra, etc.) para saber cómo esta situación afecta la educación, afecta la vida de las familias y de los estudiantes. Se ha visto la importancia del conocimiento no sólo de las cuestiones estructurales, de los determinantes económicos, sino también de las creencias, de las relaciones intersubjetivas, de los sueños y de su visión acerca de la educación.

Para Posada, Munar y González (2012) La educación no se realiza en el aire o con entes abstractos, sino con estudiantes y poblaciones que viven y han vivido transformaciones históricas, sociales y políticas complejas. Los proyectos y propuestas educativas tienen en cuenta estas condiciones, no para amoldarse a ellas, pero si para saber en qué terreno se mueven. Conocer las condiciones de vida, la historia, los procesos y las características de las familias, además del reconocimiento, se constituye en una base fundamental para construir propuestas pedagógicas relevantes social y culturalmente. De esta manera la formación de educadores en las Escuelas Normales no se reduce a la formación en asuntos técnicos o procedimentales, ni se reduce al conocimiento de paquetes educativos realizados a prueba de

maestros, supone entre otros componentes la formación para la construcción de propuestas pedagógicas que tienen en cuenta los diferentes contextos.

Estos trabajos investigativos han comprobado que la formación requiere de los formadores y de los profesores en formación, estudiar y profundizar en el conocimiento sobre el contexto y sus efectos sociales, culturales y psicológicos, sobre la situación de la población campesina, sobre las personas jóvenes y adultas que han tenido derecho a la educación, sobre las personas con necesidades educativas especiales, sobre los grupos étnicos y sobre las relaciones de género presentes en la realidad educativa de la nación.

Representaciones sociales

Con respecto a representaciones sociales Bruel (2008) dentro de su investigación da cuenta de cómo las representaciones sociales en cada sujeto surgen de las relaciones que se establecen en lo cotidiano y desde la historia que regula la sociedad en la que se vive y comparte, reconoce la necesidad de aclarar la diferencia entre sexo y género, así como lo masculino y lo femenino, y de esta manera comprender la desigualdad de género que existe en la sociedad y cómo a partir de esta se deben generar más iniciativas que permitan llevar a situaciones de igualdad en diferentes roles sociales.

Por su parte, Martínez & Mora (2015) realizan una propuesta investigativa con jóvenes y adultos mayores y las representaciones sociales que tienen y han construido los adultos mayores frente al género, relacionando las labores del hogar como responsabilidades únicamente de mujeres y el trabajo fuera del hogar como tareas solo para hombres, no obstante reconocen que los tiempos han cambiado y que en la actualidad todos son iguales; por su parte los jóvenes atienden a la sociedad presente y reconocen que el género ya no alude solo a hombres y mujeres y así mismo que en la actualidad cualquier persona puede desarrollar actividades sociales sin importar su condición.

Mosquera y González (2015), realizan una investigación acerca de las representaciones sociales que presentan en textos educativos y dan cuenta de cómo desde estos aún se establece cierta desigualdad entre hombres y mujeres desde las imágenes que presentan y las propuestas educativas planteadas, concluyendo que se hace necesario

reformular las formas de diseñar los libros de texto educativos en donde se dé el mismo protagonismo e importancia tanto a hombres como mujeres.

Arias (2017) expone una investigación acerca de las representaciones sociales de género que existen en una escuela rural, en este proceso investigativo desarrollado con estudiantes de grados superiores y maestros y maestras, se logra develar cómo los hombres aún son considerados como dominantes y controladores de la familia, así mismo que las mujeres aún no logran reconocerse igual a los hombres ante la sociedad pues siguen siendo mujeres que se quedan en casa a asumir labores domésticas y de cuidado de los hijos.

Buitrago, Guevara y Cabrera (2009) presentan una investigación acerca de las representaciones sociales de género en relación con el castigo, allí se logra dar cuenta de cómo se da el castigo en niños, niñas y jóvenes por parte de sus padres, logrando identificar que hasta la pre adolescencia niños y niñas son castigados por igual, mientras que al pasar a la adolescencia son las niñas a quienes más se les castiga y esto deriva de la visión de mujer que se inculca en casa, las familias suelen ser más permisivas con los hombres adolescentes que con las mujeres, esto además viene de la historia familiar de los padres y madres de familia y de la educación que recibieron, de manera que aunque reconocen que las niñas tienen los mismos derechos que los niños aún es difícil visibilizar acciones que lo demuestren.

Janos y Espinosa (2015) realizaron una investigación de representación social de la violencia sexual de las mujeres, teniendo en cuenta que son constantemente víctimas de violencia, esto debido a la representación social de la mujer que construyen los hombres considerando que son débiles, dependientes y que además algunas de ellas son provocadoras, lo que genera que los hombres sean violentos con ellas en diferentes escenarios. Así, las representaciones sociales de género contribuyen a la perpetuación de estas prácticas histórico-culturales y afectan el desarrollo de las sociedades y los países.

Suárez (2013) expone una investigación de representaciones sociales de género construida por un niño de 8 años a partir del discurso que este presenta frente a su representación de hombre y mujer, allí se hace un análisis de texto en donde se da cuenta de los discursos que escucha en su contexto cotidiano y por tanto de allí emerge un discurso de

género que maneja en donde el hombre puede hacer ciertas cosas y la mujer otras mostrando a través de su discurso grandes diferencias entre hombres y mujeres.

Por otra parte, Liliana Hebe Lacolla (2005) en un artículo denominado “representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos”, propone que la teoría de las Representaciones Sociales se constituya en marco de la investigación en enseñanza de las ciencias, ya que estos constructores que se sitúan en la interacción de la ciencia y la sociedad, se pueden convertir para los estudiantes en verdaderos obstáculos para el aprendizaje. Una Representación Social se considera como “la transformación de lo no familiar en familiar” (Jodelet, 1984). El pensamiento de sentido común, lleno de teorías implícitas que se basan fundamentalmente en lo perceptivo, intenta decepcionar toda la gran cantidad de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes de la ciencia. Aparecen así las Representaciones Sociales que influyen en la manera de ver las cosas y de actuar de todos aquellos que forman parte de un grupo social.

En el aula todos estos conceptos sociales hacen efecto en el aprendizaje, muchas veces de manera negativa. Comprender los mecanismos de formación de las representaciones sociales puede contribuir a mejorar la enseñanza de las ciencias. El aporte de esta autora consiste en comprender las “representaciones sociales: como una manera de entender las ideas de nuestros alumnos” Lacolla (2005), para conocer cómo conciben y representan su mundo.

En un artículo escrito por Hernández (2009), realiza un análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá; esta investigación se desarrolla en un contexto escolar público, de clase media, en la ciudad de Bogotá, la cual logra caracterizar e interpretar las representaciones sociales que se dan en estos jóvenes, analizando la escuela desde el rol que ocupa dentro del entramado social y las formas en que los estudiantes construyen su propia experiencia escolar.

La investigación de Hernández se desarrolla desde la metodología cualitativa interpretativa, la fundamentación de su método corresponde a la combinación entre la aproximación procesual en el estudio de las representaciones sociales (Banchs, 1999); la

epistemología cualitativa (González Rey, 1997) y la etnografía de nivel múltiple (Ogbu, 1993).

Frente al recorrido realizado por las investigaciones anteriores, es preciso afirmar que no se encuentran referencias relacionadas con procesos que pretendan apuntar a las representaciones de género en procesos de formación de educares y educadoras, que desde una perspectiva de género y/o feminista analice las percepciones, sentidos y prácticas asociados a las relaciones de poder establecidas en este escenario a partir del género.

CAPÍTULO 2

2. ELEMENTOS TEÓRICOS.

2.1 Acercamiento conceptual a la categoría de género.

Con respecto a la categoría género existen varias teorías que permiten comprender cómo este término se entiende y lo que implica, a continuación, se retoma algunas propuestas frente a la definición de la categoría género, atendiendo a que corresponde a una categoría necesaria para el desarrollo de esta investigación.

¿Natural? o ¿adquirido?; ¿Innato? o ¿cultural?; ¿Sexo? o ¿género?; o tal vez, ¿sexo-género? Preguntas como estas referentes a la categoría <<género>> han rodado por la teoría feminista desde la segunda guerra mundial. Han sido varios los debates que se han construido alrededor de las categorías *sexo* y *género* como ejes para la explicación de las relaciones de poder desiguales entre lo que se concibe como <<mujer>> y <<hombre>> socialmente; pero para el análisis que en esta oportunidad se quiere plantear, se hará un breve recorrido por las propuestas de Joan W.Scott, Judith Butler, Teresa de Lauretis, Marcela Lagarde y Martha Lamas con el fin de conectarlas con las representaciones sociales que maestros en formación tienen sobre estas categorías, desde la importancia del género como categoría que evidencia las relaciones de poder en la construcción de subjetividades generizadas, y la discusión entre el género y el sexo a partir de la ruptura naturaleza/cultura.

El aporte más pertinente de Scott en su propuesta - para este análisis-, parte de asumir el género como “un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del camino es necesario en un solo sentido” (1986). El género es presentado como elemento constitutivo para el análisis de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos, donde éste se entiende como forma primaria de las relaciones significantes del poder y campo primario dentro del cual se articula el poder. En este orden de ideas, la autora propone un análisis totalmente político de las relaciones sociales atravesadas por las diferencias sexuales entre hombres y mujeres,

poniendo en evidencia el foco de la dominación y opresión sobre las mujeres a partir de las relaciones de producción económicas, políticas de estado y el control de la fuerza, sacando de esta manera al género del ámbito familiar e individual como una simple preferencia sexual o determinación biológica.

El género como categoría para el análisis del poder comprende *símbolos* culturales que evocan representaciones múltiples y contradictorias, binarias (puro-pecado, luz-oscuridad...); por otro lado, se alimenta de *conceptos normativos* (disposiciones a cumplir desde la iglesia, la escuela, el estado, la ciencia, que afirman el significado de lo que son mujer y hombre; femenino, masculino); a su vez el género se sustenta desde el mercado de trabajo, la educación y la política; y por último, *la identidad subjetiva*. Estos elementos actúan construyendo cargas sobre los cuerpos a partir de la diferencia sexual y permiten entender al género como producto de relaciones de poder, que se inserta en *lo público* -es decir lo político- al darle sentido a la configuración de la estructura social.

Es entonces el género una categoría que abre el análisis de la construcción de feminidades y masculinidades estructuradas y estructurantes desde y del estado, la iglesia, la familia, y la escuela. He aquí la importancia del reconocimiento de esta categoría en el análisis de las relaciones sociales, y para este caso de las prácticas pedagógicas que desde la aparición de la modernidad han contribuido al establecimiento de un *statu quo* generizado en un marco heteronormativo para la formación de *ciudadanos útiles, dotados de habilidades y destrezas para la producción* (Saldarriaga, 2003, pág. 191) y la reproducción.

Por otro lado, de forma importante y contribución hacia la comprensión de la dicotomía naturaleza/cultura como estructura de las diferencias sexuales construidas sobre los cuerpos, Judith Butler esboza una postura teórica frente al entendimiento del género que vale la pena destacar. La autora afirma que el género no es una esencia o una verdad psicológica, es “una práctica discursiva y corporal performativa a través de la cual el sujeto adquiere inteligibilidad social y reconocimiento político” (Preciado, 2018, pág. 86)

En otras palabras, el género según Butler podría ser entendido como un sistema de reglas, prácticas sociales y convenciones que moldean y tallan al sujeto.

La teoría de Butler pone importante acento en la relación entre sexo y género. Muchas autoras han advertido que el género es un derivado del sexo, esto según Adrienne Delphy se explica por dos argumentos: (i) el sexo biológico y en especial las funciones reproductivas, dan lugar a una división del trabajo y (ii) el sexo biológico es un rasgo físico que está destinado a funcionar como receptáculo de las diferentes categorías de género. De este tipo de razonamiento se desprende que el sexo es una especie de categoría pre-existente, pura y neutra que se hace sujeto de representaciones sociales posteriores. Esta distinción entre sexo y género muestra una discontinuidad entre cuerpos sexuados y géneros construidos culturalmente, por este motivo el género termina siendo un mero reflejo del sexo, o se encuentra limitado por este.

Frente a estos razonamientos, Butler propone una visión completamente contraria al afirmar que “el género no es a la cultura como el sexo es a la naturaleza” (Buttler, 2017, pág. 55). Para esta autora, el cuerpo y el sexo, aquello que supuestamente es natural, neutral y objetivo no es previo a los discursos de sexualidad y de género; las nociones de materia, de materialidad (o cuerpo) se han construido a través de una <<matriz de género>>, no es posible entender la materia como una pizarra blanca que espera que se le impongan representaciones y significados desde el exterior. La autora norteamericana señala que “la materia de los cuerpos no puede constituir un sustrato neutral preexistente sobre el que basar nuestra comprensión de los orígenes de las diferencias sexuales. Puesto que la materia ya contiene las nociones de género y sexualidad, no puede ser un recurso imparcial sobre el que construir teorías <<científicas>> y <<objetivas>> del desarrollo y de la diferencia sexual.” (Fausto–Sterling, 2006, pág. 96)

En este orden de ideas, Butler llega a afirmar que el sexo por definición, siempre ha sido género. El cuerpo se presenta entonces como una materialidad producida y a su vez productora de símbolos sociales; de alguna manera, esta concepción del cuerpo, se podría asimilar con la categoría de <<estructuras estructurantes>> elaborada por Bourdieu. Esta idea es sustentada por Foucault quien asevera que los deseos al igual que las identidades de género no son entidades biológicas pre-existentes, sino que son construcciones que se constituyen por prácticas sociales históricamente determinadas. Esta posición es también respaldada por Evelyn Fox Keller quien establece que hay muchos hechos anatómicos y endocrinológicos

que no tienen ninguna evidencia, plantea entonces que el cuerpo es uno que posee un significado en la medida en que “nuestras percepciones e interpretaciones del cuerpo son traducidas por el lenguaje y...en nuestra sociedad las ciencias biomédicas funcionan como fuente importante de este lenguaje.” (Viveros, 2004, pág. 176).

De acuerdo con lo anterior, en su libro “El género en disputa”, Butler señala que en la dualidad sexo-género, el situar el sexo en el campo de lo pre-discursivo es una estrategia de las técnicas de poder para lograr la estabilidad interna y el marco binario del sexo, en últimas la heterosexualidad.

De otro lado, en los postulados de Teresa de Lauretis, establece que el género no es solamente un derivado del sexo, es el producto del cruce o solapamiento de las “representaciones discursivas y vivenciales que emanan de los diferentes dispositivos institucionales” (1997). La autora entiende por dispositivos institucionales a la familia, la religión, la ciencia, la legislación, la medicina, entre otros. La configuración del género se da entonces a partir de lo que De Lauretis cataloga como <<tecnologías de género>>, una de las tecnologías mayormente analizadas por la autora es el cine, desde el campo de la semiótica, De Lauretis analiza la producción, la comunicación y la recepción de los signos contenidos en las películas que según la autora son fábricas de fantasmas. La autora retoma lo que Althusser denomina <<interpelación>> es decir, el proceso mediante el cual una representación social es aceptada e incorporada como propia, aunque en realidad sea producida en la exterioridad del individuo.

Es así como el género se define como la representación de una relación que se traduce en la pertenencia a una clase, a un grupo, a una categoría y tiene la función de constituir a los individuos concretos en hombres y mujeres. Entendido el género como una representación, implica que es una construcción social y cultural, mientras que la diferencia sexual es un estado natural. El género es la imagen que se hacen los individuos de la relación que establecen con los otros, representación que asigna una identidad como hombre o como mujer con todas sus significaciones.

Por otro lado, la antropóloga Mexicana Marcela Lagarde considera que la perspectiva de género sobrelleva a la revolución intelectual que se compone de dos niveles, uno es

relativo a lo personal y el otro se refiere a la revolución cultural de las mentes. La perspectiva de género se fundamenta en la teoría del género, esto quiere decir que percibe a las mujeres y a los hombres como seres humanos históricos, sociales y culturales.

Para Lagarde la perspectiva de género es un marco de acción que se ubica o basa en la teoría del género, es decir, comprende las relaciones de género como fruto de un constructo cultural y desde ahí suscita miradas críticas en los ámbitos sociales, culturales y políticos. Conjuntamente “las relaciones desde las esferas de lo privado y lo público se basan en las nociones ideales e interpretaciones del mundo, del contexto particular que instala a mujeres y a hombres”.

Para esta autora, la perspectiva de género es uno de los grandes aportes de la cultura feminista pues funda acciones y prácticas revolucionarias que enfrentan las desigualdades de género y lograr la igualdad teniendo en cuenta el ámbito personal, colectivo, lo que corresponde a cada persona, pueblo, comunidad, nación y género, entre otros. De este modo la perspectiva de género pretende contar con: “voluntad alternativa y metodología para construirla a través de acciones concretas”.

Para Lamas esa diferencia existente entre hombre mujer se basa más que en un aspecto biológico en uno cultural que permea y difunde dicha dicotomía a través de las representaciones sociales (información-campo de representación-objetivación-anclaje); entendiendo lo social como, un espacio significativo soportado en la imaginación; que se elaboran como, construcciones simbólicas asignadas en atribuciones objetivas y subjetivas de los seres humanos. Retomando lo biológico es importante señalar que para Lamas la diferencia sexual se relaciona con la imagen y la percepción del mundo en contraposición con la del otro, esto quiere decir, que cuerpo es la primera evidencia incontrolable de la diferencia humana. Cabe precisar que con base en las construcciones simbólicas la dicotomía hombre-mujer ha promovido relaciones de poder asimétricas, en donde las mujeres ocupan posiciones sociales secundarias o inferiores.

Con relación a la identidad de género Lamas afirma que las niñas y los niños introyectan su identidad de género mucho antes de reconocer su diferenciación sexual y esto se da por medio de las interacciones familiares que les nombran y estimulan antes de los dos

años de edad. La identidad genérica se funda históricamente en concordancia a lo que culturalmente se considera femenino o masculino lógicamente los criterios de masculinidad y feminidad se transfiguran dependiendo del momento histórico y del contexto familiar.

Según Lamas, la filósofa Simone de Beauvoir, en su obra fundante del año 1949 titulada "El segundo sexo" fue la primera en publicar la frase célebre "una no nace "mujer", sino que llega a serlo", con esto dando a entender, que la feminidad es un constructo cultural que se adquiere a través de los procesos de socialización y por lo tanto no es natural, es decir, no se nace con ella.

Posterior a sus aportes Beauvoir en el año de 1955 en la unidad Endocrinológica Pediátrica del Hospital Johns Hopkins, Baltimore University nace el uso del género como efecto de los casos de identidad sexual que llegaban a esta unidad pediátrica y que fueron tratados por los doctores Jonh Money, John Hampson y la doctora Jean. El doctor Money constituyó que, con base en los casos tratados, el sexo se diferencia del género. Según Money aludía a las conductas atribuidas a las mujeres y los hombres. Posterior a ello Robert Stoller puntualiza con mayor profundidad conceptual dicha diferencia de sexo y género.

Contrario a lo expuesto anteriormente, todavía en los estudios acerca de equidad educativa en los países de habla hispana, el uso del concepto de género se ha hecho equivalente al de mujer. Encontrándose dos tendencias de análisis: (1) los trabajos acerca de mujer y educación, fomentados principalmente por organismos internacionales como la OIE, la UNICEF, la OREALC, la SECAB, los cuales no se incluyen en los estudios nacionales e internacionales acerca de la desigualdad educativa, y (2) indicadores de equidad de género y trabajo, donde se integran las categorías mujer y educación, con mujer y trabajo, y los análisis comparativos de acceso, participación y rendimiento en aprendizajes para ambos sexos.

Por otro lado, es importante mencionar que los logros de los movimientos de mujeres en el campo educativo se reflejan en la Conferencia de Jomtien sobre Educación para todos en 1999, y en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFITEA V (Hamburgo, 1997), y en otros organismos como de las NACIONES UNIDAS. Es de destacar que la agenda de CONFITEA, contiene temas tales como el aumento de la participación de la comunidad, el fomento a la eliminación de la discriminación y los prejuicios, el derecho

universal a la alfabetización y la enseñanza básica, la búsqueda de igualdad y equidad en las relaciones de hombres y mujeres, y la consecución de mayor autonomía femenina (Arana, Domínguez, Jaramillo, Mojica, y Robledo, 2001).

2.2. Equidad de género

En este apartado retomaremos algunos autores que abordan el concepto de equidad de género y lo que esta implica.

La equidad de género se refiere a la justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, según sus necesidades respectivas. A partir de este concepto se pueden incluir tratamientos iguales o diferentes a varios aspectos de la sociedad, aunque cabe anotar que considerados equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. La incorporación de criterios de equidad apunta a obtener igualdad en los resultados.

En este sentido, la equidad puede ser entendida como dar a cada uno lo que requiere, reconociendo las condiciones o características específicas de cada persona o grupo humano (sexo, género, clase, religión, edad). Esto implica reconocer la diversidad sin que ésta signifique razón para la discriminación y asumir que suele ser necesario adoptar medidas que compensen las desventajas históricas y sociales debido a las cuales las mujeres y los hombres no pueden gozar de la igualdad de condiciones.

Para Fraser (1997), la noción de equidad se asocia a algún tipo de distribución (como por ejemplo de recursos y servicios básicos), lo que puede ser muy útil para analizar la justicia del sistema en diversos campos, como lo son el acceso y resultados de la educación. Pero hay problemáticas de género que no pasan por distribuciones, como los referidos a la perpetuación o cambio de estereotipos de género, y de la posición subordinada del género femenino en la sociedad, que requieren de políticas de reconocimiento y medidas contra la discriminación, que se asocian a lo que la autora ha denominado justicia cultural o simbólica.

Al hablar de equidad también existe cierta relación con la igualdad y esta debe ser presencial en muchos ámbitos de la sociedad lo que permite el avance social, cultural y económico del mundo entero, aunque no se debe olvidar que aún subsisten estereotipos de género que impiden cambiar la vida de mujeres y de hombres dentro de algunas sociedades.

A nivel educativo y relacionando la equidad, se ha encontrado que la deserción escolar es mayor en niños que en niñas, sin embargo, en el caso femenino las causas están asociadas a los roles tradicionales de género (embarazos precoces, cuidado de otros-as y oficios domésticos). Cuando se llega a la adolescencia la escogencia de carrera en las mujeres, todavía persisten elecciones hacia carreras tradicionalmente “femeninas” y baja participación en carreras “masculinas” y además se presenta paridad de sexos en carreras como Administración de Empresas, Administración financiera, Economía, y Odontología. Esta segregación mantiene la participación laboral de las mujeres en sectores ocupacionales tradicionales para ellas. De igual, la participación de las mujeres en estudios de postgrados es inferior a la de los varones.

En cuanto a la participación docente en la enseñanza, encontramos que las mujeres representan casi el total en educación preescolar, más de los tres cuartos en enseñanza primaria, cerca de la mitad en la secundaria y menos de un cuarto en la universidad. En la universidad predomina su dedicación parcial y de hora cátedra. Así los niveles iniciales se encuentran feminizados, mientras los hombres ocupan los niveles universitarios de ejercicio de la actividad docente. Esto implica que el trabajo femenino en la enseñanza reproduce la división sexual del trabajo, colocándolo en un lugar secundario e inferior. Esto tiene serias implicaciones, tanto para la socialización del conocimiento, como para la valoración económica de la profesión, la cual mantiene serios indicadores de precarización.

La segregación por escenarios públicos y privados locales todavía permanecen en la cultura, representaciones de lo femenino y de lo masculino que no son congruentes con las actividades que varones y mujeres realizan en la vida cotidiana. Según Rico de Alonso, Rodríguez y Alonso (2000) persisten desigualdades en los siguientes ámbitos: el acceso a las esferas de poder político y económico, el acceso y la posibilidad de disfrutar de medios económicos, las valoraciones de lo femenino y lo masculino, las oportunidades y procesos para el desarrollo de potencialidades intelectuales de las mujeres y competencias de sociabilidad y afecto entre varones.

María Elvia Domínguez entiende por igualdad de oportunidades cuando los niños y las niñas tienen formalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando éstas posibilidades se hacen accesibles a todo el alumnado, superando formas de acceso y selección

encubiertas. El nivel superior de igualdad tiene que ver con programas educativos relacionados, donde los más pobres o discriminados no asistan únicamente a programas compensatorios, o de garantía social. Para Domínguez la igualdad de resultados se obtiene cuando los rendimientos escolares son semejantes en diferentes culturas y sexos.

Además de esto, la búsqueda de equidad educativa parte de la justicia, esto involucra ante todo redistribución económica, reconocimiento cultural y participación política. En cuanto a lo económico, tiene que ver con la infraestructura, materiales, refuerzos alimentarios, instalaciones, accesibilidad, vestuario, salud, la remuneración a docentes. Para el caso de las escuelas integradoras son indicadores de equidad aspectos como, número de docentes y profesionales de apoyo, proporción de alumnado-profesorado, materiales educativos y recursos económicos de los centros.

Por otra parte, la equidad como reconocimiento cultural implica tener en cuenta la diversidad y el reconocimiento de identidades subvaloradas por el androcentrismo, la xenofobia, el heterosexismo y la violencia. Se viven segregaciones entre el estudiantado debido a la etnia, desplazamiento forzado, discapacidad, fracaso escolar y con enfermedades como, el sida. Igualmente, involucra el acceso cultural en los procesos de formación a docentes y las posibilidades de acceder a medios didácticos y telemáticos.

Otro de los aspectos encontrados son los factores externos al sistema educativo que contribuyen al fracaso escolar, como son: la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, a familias emigrantes o sin vivienda adecuada, el desconocimiento del lenguaje mayoritario,

El tipo de escuela, el lugar geográfico y la falta de apoyo social. Asimismo, para el caso de personas con discapacidad existen factores adicionales que agravan su fracaso escolar como, son las características familiares, la escuela y el funcionamiento del sistema educativo.

María Elvira Domínguez menciona los indicadores nacionales de desigualdad de género. Según el informe del Banco mundial para Colombia es preciso destacar que: “Las tasas de analfabetismo, así como, las brechas de género en esta materia, han disminuido desde los años 80. No obstante, permanecen otras desigualdades de género en lo que respecta a la educación. En términos generales, entre los jóvenes se observan menores tasas de matrícula,

así como, mayores tasas de repitencia y deserción entre los varones que entre las mujeres pues los hombres parecen estar subordinados a una mayor presión por comenzar a trabajar desde una temprana edad debido a que de ellos se espera que alcancen ingresos más altos.

María Elvia Domínguez asegura que los indicadores de participación educativa por sexo y nivel no representan la totalidad de fenómenos educativos, pero sí refleja ganancias y desafíos en la equidad. El nivel de educación de la población según edad y sexo para el año 1993, reflejaba un incremento evidente de la educación superior y secundaria para ambos sexos, cuya magnitud es mayor para las mujeres, en especial en el nivel de estudios superiores. Esto mantiene la igualdad de acceso para ambos sexos en el sistema educativo.

Sin embargo, en el recorrido por el sistema educativo todavía se mantienen inequidades de género en cuanto al desempeño diferencial en las áreas de conocimiento teniendo en cuenta el origen social y la composición por sexo de la institución educativa (mixta, masculina o femenina). De igual manera, la elección de carrera y el rendimiento académico en las pruebas del Estado, muestra la persistencia de patrones de desigualdad social entre varones y mujeres.

2.3. Perspectivas en la política y las leyes sobre la equidad de género

La educación es considerada dentro de la teoría constitucional colombiana como derecho fundamental y como servicio público cuya función social busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, artículo 67).

De acuerdo con este postulado son finalidades sociales del estado el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población, siendo uno de sus objetivos fundamentales la solución de las necesidades insatisfechas en áreas tales como la salud, la educación, entre otras (Constitución Política de Colombia, artículo 366), otorgándole de este modo la promoción y fomento en el “acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional” (Constitución Política de Colombia, artículo 70).

La mayor parte de la legislación colombiana que abarca el tema de la equidad de género en los procesos educativos, adoptan los principios consagrados en los acuerdos internacionales en el área, además de los desarrollos constitucionales en materia educativa. En la Constitución Política de Colombia - CPC de 1991 se establece que tanto hombres como mujeres son iguales ante la ley, y por consiguiente gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades.

Para la educación colombiana y bajo el amparo de la constitución de 1991, se origina en los años 90 fuertes transformaciones que se plasman en los tres planes de desarrollo de los últimos gobiernos del siglo (Rico de Alonso, Rodríguez y Alonso 2000). Es pertinente destacar la presencia masiva y propositiva de los movimientos de mujeres populares, feministas, sindicalizadas, académicas por una nueva constitucionalidad tanto en las mesas de trabajo como en la asamblea constitucional de 1990-1991. Así pues, esta presencia marca un cambio en la interlocución del movimiento feminista y el movimiento social de mujeres con el estado.

El trabajo de los colectivos y redes de mujeres, logra incluir en la constitución nacional el reconocimiento expreso de que la mujer no puede ser víctima de discriminación (artículo 43), el derecho a tener acceso a una adecuada y efectiva participación en las instancias de decisión del estado (artículo 40), y el reconocimiento de igualdad de derechos y deberes de la pareja en las relaciones familiares, la condena a la violencia intrafamiliar, derecho de la pareja, a que hijos pueda tener (artículo 42) y la protección especial de la maternidad (artículos 43 y 53). A pesar de esta persistencia de las mujeres no se logró un lenguaje incluyente en la redacción de la constitución, ni cambio en el orden de apellidos para el reconocimiento equivalente de la maternidad y la paternidad.

Con respecto a la enunciación y ejecución de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres, es un compromiso del Gobierno del presidente Juan Manuel Santos que se encuentra consagrado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010 -2014 “Prosperidad para todos”. El PND consagra en los artículos 177 y 179 la obligación de construir de manera participativa, bajo la coordinación de la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (ACPEM), una Política nacional integral de Equidad de Género para garantizar los derechos humanos integrales e interdependientes de las mujeres y la

igualdad de género. La aceptación de estos artículos fue posible por la incidencia política de las redes y organizaciones nacionales de las mujeres en el Consejo Nacional de Planeación.

2.4 Representaciones sociales, una ruta, un fundamento investigativo

El presente estudio está contemplado desde la metodología de corte cualitativo, que se centra según Sandoval (1996), en rescatar la importancia de la subjetividad en el proceso de construcción humana, además de enfocar como espacio inherente de comprensión socio-cultural a la vida cotidiana, la que emerge la intersubjetividad y el consenso, como herramientas para acceder al conocimiento socialmente válido de la realidad humana. Araya (2002) expresa que una de las grandes ventajas de la metodología cualitativa es que permite reconocer modos y procesos en que se constituye el pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social, además nos acerca a la visión de mundo con la que los grupos y las personas actúan o se posicionan frente a distintos objetos sociales.

En ese sentido, la investigación cualitativa, es la opción más pertinente para caracterizar las representaciones sociales que tienen los maestros en formación de la ENSDMM frente a la equidad de género apoyándose en el enfoque hermenéutico el cual busca comprender el quehacer, indagar sentidos, prácticas, motivaciones, interioridades e intenciones que se configuran en la formación de educadores, logrando la comprensión cuando se construye desde relaciones contextuales e históricas, las intenciones y representaciones de los participantes (Cifuentes, 2011. pp. 30-31). Con base en esta definición es relevante mencionar que la hermenéutica puede ser acogida como alternativa única o complementaria en el marco metodológico de estudios cualitativos. Para efectos de la investigación se vincula este enfoque porque se ocupa principalmente de ver las realidades sociales como textos que pueden ser susceptibles de lecturas diversas a partir de la interpretación que se haga de ellos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y con miras a comprender las concepciones construidas sobre equidad de género se tendrá en cuenta la perspectiva epistemológica y metodológica de las representaciones sociales entendida por Moscovici (1969, citado en García, 1990) como:

“sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples opiniones sobre o imágenes de o actitudes hacia, sino teorías sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación... sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo” (p. 17).

En esta perspectiva Jodelet (1986) menciona que representar es hacer referencia o equivalencia, pero no en sentido de fotografía, sino que, un objeto es representado porque está mediado por alguna figura y es ahí donde surge la representación y su contenido. Las representaciones sociales son una síntesis de las explicaciones que las personas hacen de lo que conocen y extraen del pensamiento social y los procesos de comunicación. Así mismo hacen referencia al conocimiento de cómo las personas piensan y organizan su vida. Araya (2002) menciona que:

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (p.11).

Por tanto, las representaciones son sociales porque se comparten, por su origen en la interacción social y sus funciones. El aspecto social interviene desde el contexto en el que se encuentran las personas, la comunicación que se da, los valores e ideologías y lo que van adquiriendo a lo largo de su vida en el aspecto cultural y de conocimiento. Para Moscovici (1979) las representaciones sociales nacen por las condiciones en que se piensan y constituyen. Las representaciones se estructuran alrededor de tres componentes: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y un campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos. Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales,

que se constituye al mismo tiempo en un enfoque y una teoría. Banchs (2000) indica que hay dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales: enfoque procesual que centra su interés por los procesos y lo constituyente de las representaciones más que por los productos o lo instituido, y el enfoque estructural, que centra su interés en procesos cognitivos, haciendo énfasis en los aspectos instituyentes.

Para efectos del estudio y análisis de las representaciones sociales sobre la equidad de género de maestros en formación en la ENSDMM se tendrá en cuenta el enfoque procesual, puesto que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, p.3.6). Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas. En esta perspectiva, retoma para su estudio técnicas de recolección y análisis de información de naturaleza cualitativa, principalmente entrevistas, técnicas asociativas y análisis de contenido.

En este sentido, se hará uso para el análisis e interpretación de la información, de la técnica Análisis de Contenido (AC), porque permite interpretar los textos, ya sean escritos, grabados, filmados, entre otros, y a su vez abre las puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Bardin (1996) refiere que “el análisis de contenido aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes (...) el objetivo del análisis de contenido es la inferencia de conocimiento relativos a las condiciones de producción, saca partido del tratamiento de los mensajes que manipula para inferir y deducir de manera lógica conocimientos sobre el emisor del mensaje” (p.29). En ese sentido, el AC se convierte en la herramienta más indicada porque permite procesar información de manera objetiva e implica la posibilidad de entender los significados, que están detrás de los discursos de los entrevistados fundamentado en la inferencia de los conocimientos relativos

de los sujetos que emiten el mensaje o del contexto donde se obtienen los mismos (Bardin, 1996).

CAPÍTULO 3

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño utilizado para la investigación, es el propuesto por la autora María Eumelia Galeano (2004) complementándolo con lo planteado por Elssy Bonilla, este diseño es abierto, flexible y modificable en relación a los participantes y al análisis. De esta forma se estructura la investigación cualitativa en tres momentos de naturaleza simultánea y multiciclo: exploración, focalización y profundización, teniendo en cuenta que “en la investigación cualitativa las etapas y actividades del proceso son secuenciales”.

Ilustración 1. Diseño de investigación.



Fuente: elaborada por la autora.

3.1.1 La Exploración

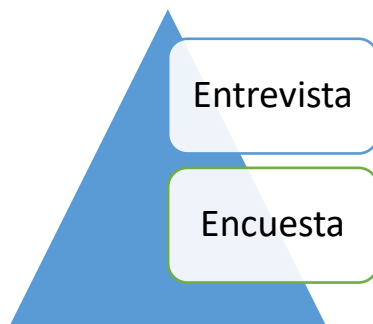
Comprendió la etapa inicial en la investigación que según Galeano (2004) “permite entrar en contacto con el problema o situación que se investiga”, en esta etapa se hizo un acercamiento al planteamiento del problema y a los objetivos, se realizó la indagación documental en torno a las relaciones de género y a la equidad en las mimas, a la formación de educadores, asimismo se realizó la exploración de investigaciones relacionadas con las

representaciones sociales en el ámbito educativo que permitieron la validación de la metodología propuesta para dar el siguiente paso relacionado con la selección de las unidades de análisis (Maestros en formación pertenecientes a segundo y tercer semestre del programa de formación complementaria de la ENSDMM) Después de un proceso de acercamiento con maestros del área de pedagogía en la Escuela Normal se pudo establecer el contacto para la realización del trabajo de campo.

Posteriormente se planteó el diseño de instrumentos para la recolección de información, donde se tuvo en cuenta técnicas de recolección y análisis de información de naturaleza cualitativa, principalmente entrevistas y técnicas asociativas e interrogativas a través de una encuesta, (ver anexos) estas técnicas permitieron acceder tanto al contenido como a la estructura de la representación (Abric, 2001). Teniendo en cuenta las recomendaciones de teóricos como: Moscovici (1979), Jodelet (2000), Abric (2001), Araya (2002) y Banchs, (2000), quienes hacen énfasis en la importancia del reconocimiento de las voces de los sujetos participantes, se hizo uso de técnicas interrogativas que dieron cuenta de las representaciones y de las realidades cotidianas de los participantes.

En el diseño de instrumentos se tuvo en cuenta que, el acercamiento a las representaciones sociales debe ser plurimetodológico como lo refiere Abric (2001), puesto que no existe un método único que pueda dar cuenta de su complejidad. En ese sentido, para acercarse al contenido de las representaciones sociales se hizo uso de los métodos interrogativos como la entrevista semiestructurada, y la encuesta, que permitieron delimitar o precisar las representaciones sociales de los maestros en formación, cabe destacar que las técnicas de recolección de información acogidas, fueron socializadas en la comunidad, permitiendo el mejoramiento de los instrumentos.

Ilustración 2. Técnicas para la recolección de la información



Fuente: Elaborada por la autora

3.1.2 Focalización

En esta etapa, se realizó la identificación de fuentes, la selección de informantes claves definidos por Galeano (2004, p. 38) como “el interlocutor competente social y culturalmente, porque conoce y participa de la realidad objeto de estudio y está dispuesto a participar en ella”. Lo anterior como producto de la concertación con docentes del área de pedagogía en la ENSDMM, donde se identificaron participantes para las entrevistas semiestructuradas, partiendo de criterios de representatividad, descritos por Galeano (2004, p. 36) como el conocimiento, la experiencia, el significado del lugar y la motivación de las personas interpeladas para participar.

Las entrevistas se aplicaron con el propósito de acceder al universo de pensamiento de los participantes y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2000), éstas son herramientas indispensables en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirigen a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas. En palabras de Grize (1993), en la argumentación del discurso se pueden encontrar las representaciones sociales.

3.1.3 Participantes

Los participantes de la investigación y a los que se aplicaron los instrumentos de recolección de información establecidos en el estudio corresponden a 20 maestros en formación

pertenecientes a segundo y tercer semestre del Programa de Formación Complementaria. Hombres y Mujeres entre los 18 y los 23 años de edad.

3.1.4 Profundización

En esta etapa se realizó lo correspondiente al análisis de las representaciones sociales sobre relaciones de género comprendidas por los maestros y maestras en formación de la ENSDMM. El análisis desarrollado permitió la aproximación de la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen acerca de la calidad educativa, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. El abordaje de las Representaciones Sociales posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 2001).

Para poder establecer cuáles eran las representaciones manifiestas por los maestros y maestras en formación fue de importancia el Análisis de Contenido (AC) de lo expresado por los participantes de la investigación, quienes se refirieron a las circunstancias sociales actuales que experimentan. En tal sentido el analizar los discursos y las percepciones que circulan entre los maestros y maestras de la ENSDMM, se colige la valoración epistémica del lenguaje y la importancia teórico-metodológica del mismo. En este contexto, como dicen Ruiz, Jiménez. & Torres, (2006) “el Análisis de Contenido es una útil herramienta con potencial heurístico y hermenéutico.” Así, el análisis de contenido, en la presente investigación, tomó explícitamente partido como herramienta de análisis de información, y contribuyó de manera efectiva a la comprensión de las concepciones, formas de entender y de hacer, frente al género y cómo estas atraviesan las prácticas pedagógicas que realizan estos maestros. Entonces, en relación con lo antes expuesto se puede decir que existen modos diferenciales de establecer el Análisis de Contenido dentro de la investigación educativa, para el presente trabajo se consideró el siguiente modelo:

Ilustración 3. Diseño de Análisis de Contenido.

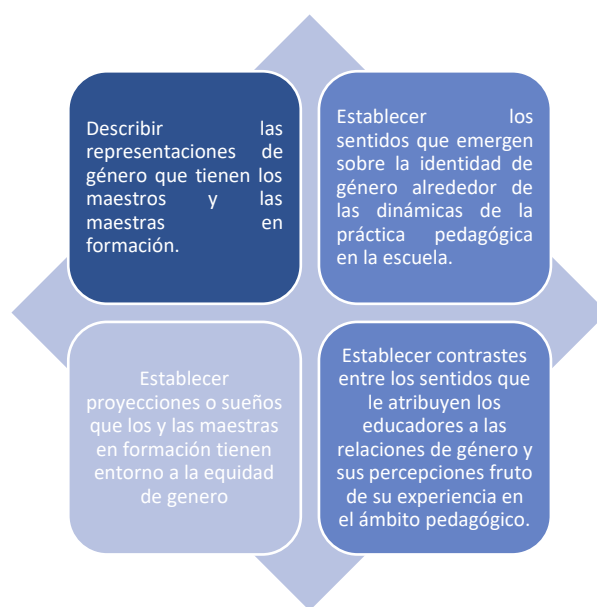
<p>Diseño de Análisis de Contenido</p> <p>En busca de las representaciones sociales de género en la escuela</p>	<p><i>Delimitación Extensiva:</i> Análisis de los datos arrojados en, las encuestas y entrevistas semiestructuradas realizadas a los diferentes sujetos de investigación.</p> <p><i>Determinación Intertextual:</i> Acogiendo el método discriminativo que busca llegar a establecer coincidencias y contrastes notables entre las referencias, para la formulación de categorías de análisis e interpretación a la luz del problema que motivo la investigación y de los referentes teóricos base de la misma.</p>
---	---

Fuente: Elaboración de la autora

En ese orden de ideas el trabajo de encuentro con la realidad pedagógica y el respectivo análisis de los hallazgos encontrados se ubicaron en tres momentos claves:

La revisión detallada de los datos obtenidos a través, de las entrevistas y la exploración documental, luego se prosiguió a establecer relaciones y contrastes entre los testimonios brindados por los diferentes maestros, trabajo que se adelantó a través de matrices, lo que dio lugar a la organización y depuración de la información partiendo de la configuración de las categorías inductivas orientadas por los objetivos y preguntas de investigación, tal como se muestra a continuación.

Ilustración 4. Construcción de categorías



Fuente: Elaboración de la autora

En un segundo momento se establecieron relaciones entre los principales rasgos encontrados para lograr la configuración de unidades de análisis pertinentes para el estudio.

Finalmente partiendo de aquellas unidades de análisis o categorías emergentes, se realiza una aproximación de carácter interpretativo, teniendo en cuenta los interrogantes y objetivos planteados por el estudio, orientados desde una postura crítico-reflexiva a la luz de los postulados teóricos presentados en el cuerpo del documento y nutrido desde los aportes de los sujetos, lo que da lugar a la presentación de unas conclusiones y recomendaciones respecto al estudio.

CAPÍTULO 4

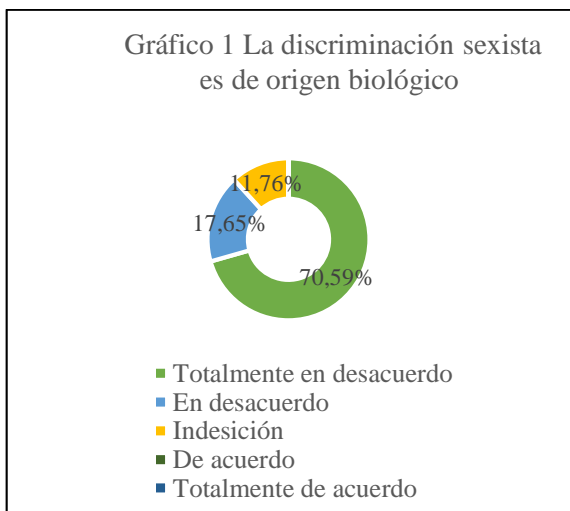
4. APROXIMACIONES INTERPRETATIVAS

4.1 Delimitación extensiva

A partir de las encuestas y entrevistas se recogieron sentidos y vivencias asociadas a la perspectiva de género que han configurado maneras de pensar y actuar en los maestros y maestras en formación. A partir de este ejercicio se pudo reconstruir los sentidos que orientan sus formas de pensar y las percepciones de su cotidianidad en el contexto escolar a partir de, (i) la comprensión binaria del sexo/género, (ii) la relación entre la construcción de la identidad de género y el ejercicio de la violencia, y (iii) las apuestas y encuentros en torno a la equidad de género. Es a partir de estas tres lecturas que se presentará a continuación la descripción y el análisis de las representaciones sociales objeto de esta investigación.

Comprensión binaria del sexo/género

Los y las maestras en formación encuestadas y entrevistadas mostraron a través de la información brindada comprensiones sobre el género entendido como una construcción social a partir de las categorías hombre y mujer, y se distancian de una noción natural y estática de las mismas. Esto se evidenció en la respuesta a la pregunta ¿está usted totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que la discriminación sexista es de origen biológico? a la que el 70.59% de los y las encuestadas respondieron que se encontraban totalmente en desacuerdo mientras que un 17,65% estuvieron en desacuerdo y nadie estuvo de acuerdo con esta afirmación. Esto permite inferir que comprenden las expresiones sexistas como no naturales al relacionamiento entre las personas, ni justifican bajo ningún argumento biológico que se ejerza algún tipo de discriminación a razón del género y/o sexo.



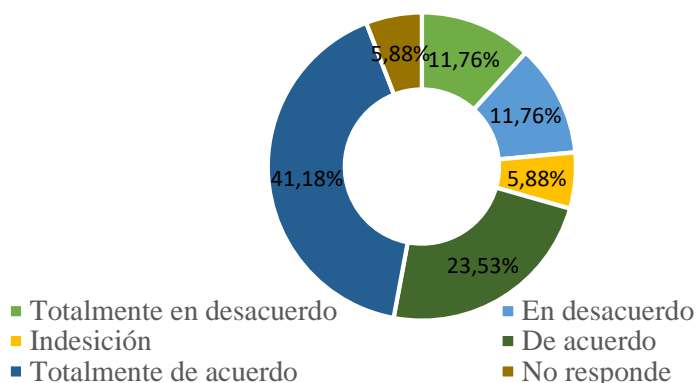
La discriminación sexista es de origen biológico	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	12	70,59%
En desacuerdo	3	17,65%
Indecisión	2	11,76%
De acuerdo	0	0,00%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%

Fuente: Elaboración de la autora

En este sentido, podría entenderse que hay una percepción contraria a la norma cultural en donde se comprende que las características biológicas propias de los sexos determinan una jerarquía entre los mismos, por lo que se manifiestan totalmente de acuerdo con la afirmación en la que se define que estas características biológicas no pueden ser justificantes de la discriminación. En este caso, el 41.18% de los y las maestras en formación se encuentran totalmente de acuerdo, el 23.53% se muestra de acuerdo mientras que apenas el 11,76% se encuentra en desacuerdo.

Las características biológicas de cada uno de los sexos no son determinantes discriminatorias	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	2	11,76%
En desacuerdo	2	11,76%
Indecisión	1	5,88%
De acuerdo	4	23,53%
Totalmente de acuerdo	7	41,18%
No responde	1	5,88%

Gráfico 2 Las características biológicas de cada uno de los sexos no son determinantes discriminatorias

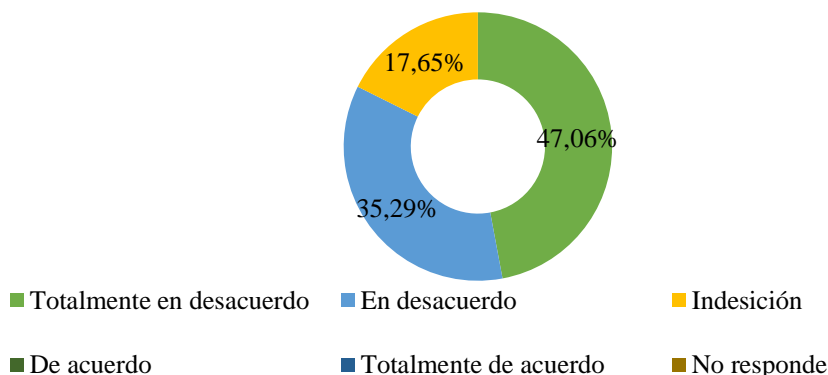


Fuente: Elaboración de la autora

Existe una fuerte oposición a las dicotomías de género que reproducen estereotipos ligados a roles, oficios, emociones y actitudes ligadas arbitrariamente sobre lo que se entiende como femenino y lo masculino. Es así como a la respuesta donde se preguntaba si estaba de acuerdo o no con que los hombres reaccionan por naturaleza con más decisión que las mujeres, el 47.06% se encontró totalmente en desacuerdo, el 35.29% en desacuerdo, mientras que ninguna persona se encontró de acuerdo con esta afirmación.

Los hombres reaccionan por naturaleza con más decisión que las mujeres	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	8	47,06%
En desacuerdo	6	35,29%
Indecisión	3	17,65%
De acuerdo	0	0,00%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%

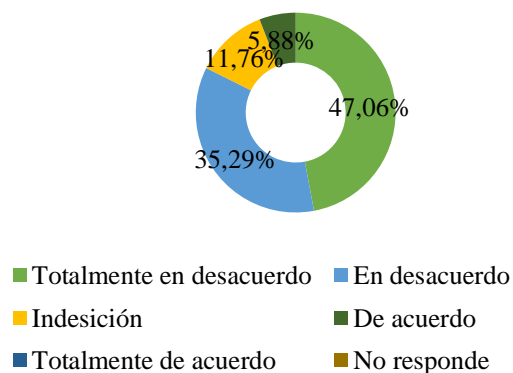
Gráfico 3: Los hombres reaccionan por naturaleza con mas desición que las mujeres



Fuente: Elaboración de la autora

De igual manera, a la pregunta que indagaba por si estaba de acuerdo con la afirmación de que las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres, un total de 47.6% se mostraron totalmente desacuerdo, más un 35,29 se mostró en desacuerdo, un 29.41% se encontró indeciso e indecisa frente a un 5.88 % se encontró de acuerdo con la afirmación.

Gráfico 4: Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres



Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	8	47,06%
En desacuerdo	6	35,29%
Indecisión	2	11,76%
De acuerdo	1	5,88%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%

Fuente: Elaboración de la autora

Las nociones de los y las maestras en formación relacionadas entre las actitudes, emociones y el género, se oponen a las afirmaciones atadas a los roles tradicionalmente asignados como femeninos y masculinos. A pesar de ello, en las descripciones que realizaban de los comportamientos de los y las niñas en los espacios escolares, distaban de las concepciones que cada uno mostró en las encuestas. Para varias de las personas entrevistadas, los comportamientos en los espacios de recreo y las aulas de clase de niños y niñas están marcados por la reproducción de estereotipos de género y la división sexual del trabajo. Así lo relata la maestra en formación Andrea Cárdenas:

“Las relaciones y juegos entre los niños casi siempre funcionan de la misma forma en los diferentes grados e instituciones en las que he realizado mi práctica pedagógica. Los juegos se vuelven exclusivos para niños o para niñas, aun cuando el docente en el aula se ha esforzado por mantener prácticas que integren ambos géneros. (...) El juego y sobretodo, hemos podido ver que los juguetes para niños estimulan la actividad física y su imaginación, mientras que la niña debe pasar toda su niñez entre muñecas, bebés y juguetes de oficios domésticos que cortan la imaginación en las niñas; los juguetes de ellas están mayormente diseñados para mentalizarlas con un instinto puramente doméstico, lo cual genera que desde muy pequeña se limite a crecer con cargas y responsabilidades que no son propios de su edad.”

En este sentido cabe resaltar el cambio –que puede ser generacional– frente a la concepción de los proyectos de vida ligados a la maternidad. Para las personas encuestadas sobre si están de acuerdo o no con que la maternidad es una de las mejores formas de realización de la mujer, en su mayoría manifestaron que no estaban de acuerdo con esta afirmación. 13 personas estuvieron en desacuerdo, mientras que 5 personas manifestaron indecisión y 1 estuvo de acuerdo. La maternidad ya no es, según la mayoría, un destino natural y definitivo para las niñas y mujeres, la reproducción no se entiende como una tarea universal. Esta perspectiva choca con la realidad de las niñas en los espacios escolares, en tanto se mantiene la reproducción exclusiva de subjetividades femeninas ligadas al cuidado, mientras que las subjetividades masculinas se mantienen asociadas a la diversión, la actividad física y el uso de la razón.

Lo que nos pone en evidencia que los y las maestras comprenden el origen cultural de la designación de estereotipos de género y la reproducción de los mismos, y atienden atentamente a las formas de socialización que determinan habilidades, gustos y capacidades de los niños y niñas. Es importante reconocer la posibilidad crítica de leer estas realidades por parte de la mayoría de las personas que se vienen formando en la escuela normal, en tanto pueden apartarse y cuestionar los lugares comunes que reproducen tanto afuera como adentro de la escuela la diferencia y subordinación a partir del género.

Así lo evidencia la maestra entrevistada: “en la escuela es común ver roles como el que la niña debe de ser toda una señorita, una dama. La niña se caracteriza por tener un mejor comportamiento y acatar las instrucciones hechas por el o la maestra. Una niña debe ser delicada, afine para las artes y es puesta la mayoría de veces como el buen ejemplo en el aula; incluso las madres, definen este tipo de comportamientos socialmente aprendidos. Pero los niños por su parte, han sido caracterizados en la escuela por ser mejores frente a las situaciones de ingenio lógico, la experimentación y la prueba.” (Andrea Cárdenas, febrero 2018)

Estas ideas que circulan en los espacios de juego y recreación muestran cómo aún las niñas construyen una idea de la feminidad arraigada en las tareas de cuidado y la reproducción en medio de la práctica que le proporcionan los juegos, dirigidos a representar las tareas domésticas que en el deber ser de la norma, las madres y/o las maestras deben cumplir (cocinar, cargar, limpiar, alimentar, educar, corregir, proteger).

Por otro lado, los niños no involucran en sus prácticas recreativas este tipo de labores, se entrenan cotidianamente en prácticas deportivas y de competencia. Es más, los y las maestras describen que los niños muestran desprecio y burla frente a lo que reconocen como femenino, los niños simulan de forma burlesca las formas de expresarse de las niñas, se burlan como corren y hablan. Y adicionalmente, han visto cómo algunos niños no permiten que las niñas jueguen fútbol porque conciben que esta actividad es exclusivamente masculina.

Estas lecturas que realizan los maestros entran en discusión con otro tipo de percepciones y explicaciones relacionadas al desempeño académico y las capacidades de

niños y niñas. En el proceso de recolección de información los y las encuestadas refirieron que el desempeño académico se diferenciaba entre niños y niñas, asegurando que en muchos casos las niñas se destacaban frente a los niños reconociendo por un lado los procesos particulares de socialización marcados por la cultura machista y sexista, pero por el otro, algunas personas asocian estas diferencias a connotaciones biológicas.

Para algunos de los y las maestras en formación, las niñas poseen cualidades y capacidades asociadas a la responsabilidad, la obediencia y la disciplina, así como la capacidad de trabajar en equipo en espacios cerrados; mientras que los niños se caracterizan por romper las reglas, por preferir las actividades lúdicas y recreativas que no se refieren a las académicas, con capacidad de liderar actividades recreativas en espacios abiertos. Esta es la explicación a esta relación en particular que resalta la maestra Carolina Villa:

“Siempre he creído y me he dado cuenta que en lo académico las niñas sobresalen más que los niños, creo que esto tiene que ver con la organización y disciplina impuesta más hacia las niñas por parte de sus padres, mientras que en los niños hay más consentimiento. Es algo que he vivido en carne propia ya que soy la única mujer de 3 hermanos. Durante mis prácticas académicas he observado que las niñas suelen ser más líderes a la hora de participar en una clase ya que según estudios las mujeres somos más propensas a adaptarnos a un espacio cerrado y nuestro tipo de aprendizaje es más que todo visual y auditivo, mientras que la de los niños es más espacial y sinestesia, razón por la cual los niños son más líderes a la hora de jugar.” (Andrea Villa, febrero 2018)

Para otros y otras maestras en formación la explicación de que en las niñas son más evidentes algunos comportamientos en cuanto a habilidades y particularidades que en los niños es debido en parte al campo discursivo de la biología anclada a presuntos discursos científicos que encasillan los cuerpos asociados con lo femenino en “cualidades” tales como la obediencia, la responsabilidad y la participación en los espacios académicos.

Adicionalmente, la mayoría de maestros y maestras en formación aseguran que las niñas muestran mayor destreza en artes gráficas, danzas, teatro, ciencias, lenguaje, manualidades y algunas veces en la música. Y aunque esto no quiere decir que los niños no tengan preferencia por alguna de estas áreas de conocimiento, ellos expresan mayor interés

y habilidades en áreas relacionadas con los deportes, actividad física, matemáticas y razonamiento lógico.

Este es el caso de la maestra en formación Clara Lozano quien a partir de su experiencia comenta que:

“Son más participativas las niñas, lo he evidenciado y creo porque según estudios se ha demostrado que existe una diferencia en el ritmo de maduración del cerebro de las niñas y los niños desde el seno materno, que también determina la maduración biológicamente y psicológicamente en las niñas antes, que en los niños; específicamente para este caso el desarrollo del hemisferio izquierdo donde se desarrolla el habla.”

Es importante mencionar que los discursos científicos y académicos están atravesados por ideas preconcebidas que reafirman las desigualdades y la subordinación entre lo femenino y lo masculino, así como pueden ser herramientas que apalanquen la discriminación hacia las personas en general que construyen una identidad de género por fuera de la inteligibilidad dentro de la *matriz heterosexual*. Por lo tanto, es necesario reconocer la inmersión de estos discursos en una realidad sexista y machista, comprendiendo que no existe ningún tipo de purismo o verdad que pueda ser definida por estos lenguajes. Así que cabe resaltar que la explicación biológica que determina que niñas y niños naturalmente poseen cualidades, capacidades, emociones y gustos distintos no fue un común denominador con el que los y las normalistas explicaron las diferencias frente al desempeño académico de los y las estudiantes.

Por ejemplo, el maestro en formación Rubén Darío Moreno Salgado plantea una preocupación particular que atañe el desempeño académico de los niños con los que ha trabajado:

“(…) en muchas ocasiones temo por la continuidad académica de mis alumnos hombres, más que la de las alumnas mujeres, ya que pienso que para los niños es más atrayente una vida fuera de la escolaridad. Frente al desempeño, evidencio que los niños tienen muchos actos de indisciplina individuales que se reflejan en el desempeño, a diferencia de las niñas que por lo general son un conjunto” (Rubén Salgado, febrero 2018). Para este

maestro es evidente que esta situación puede responder a las normas de género que se imponen a partir de la educación familiar, en donde a las niñas las educan bajo preceptos morales asociados a la obediencia y el recato, a diferencia del niño, a quien siempre se ha entendido como virtuoso al ser inquieto, espontáneo y seguro, características importantes a la hora de tomar decisiones individuales.

A su vez, los y las normalistas comprenden que esta distinción entre los niños y niñas en su desarrollo académico y comportamental no se reduce a una condición natural, sino que responde a las construcciones funcionales a los órdenes de género. Es así, que para la afirmación de que los hombres pueden ser tan sensibles, afectivos y ordenados como las mujeres, el 82.3% afirmaron estar totalmente de acuerdo y el 17.6% afirmaron estar de acuerdo, mientras que ninguna persona se mostró en desacuerdo, se entiende que no existe para los y las maestras una relación determinante entre el sexo, el género y las habilidades-capacidades en desarrollo de las y los estudiantes.

Las ideas estereotipadas sobre los roles de género que circulan en los entornos escolares que describen los y las maestras, resaltan una particularidad frente a la distribución de tareas en las aulas. Si bien reconocen que la división de tareas no debe estar determinada por el género de las y los estudiantes, en sus descripciones destacan que existe una división sexual, donde las tareas relacionadas con el cuidado son delegadas a las niñas y las tareas que requieren esfuerzo físico a los niños. Las responsabilidades de aula y/o tareas extra clase en apoyo a los maestros, en su gran mayoría son realizadas por las niñas bajo el entendido de que para la realización de estas labores es indispensable el orden y la responsabilidad, valores otorgados exclusivamente a las niñas. Así describe un maestro en formación cómo ve esta división de tareas: “los roles establecidos por las niñas en el aula son llevar la asistencia, encargarse de mantener en orden el salón cuando él o la maestra salen del aula y hacer parte del comité de convivencia”. (Rubén Darío Madero Salgado)

Otras maestras destacan que las niñas participan de las actividades de aseo y celebraciones de cumpleaños o fechas especiales, también son monitoras o “madrinas” de un o una compañera que presente dificultades con alguna materia, mientras que los niños se

encargan de borrar el tablero, organizar las mesas y sillas, hacer “mandados” y repartir el refrigerio.

Es claro que en el caso de niños y niñas en procesos escolares no puede hablarse de trabajo y por ende de división sexual del trabajo, pero si es importante reconocer cómo esta distribución de labores a partir de estereotipos de género va estableciendo normas en la infancia que naturalizan la invisibilización del trabajo de cuidado y doméstico en los escenarios productivos. Además de reforzar capacidades y habilidades a partir de los imaginarios culturales que determinan tareas específicas para mujeres y para hombres, reafirmando estas categorías que reproducen escenarios inequitativos, de discriminación y de opresión dentro y por fuera de la escuela.

Un ejemplo de esto son las sensaciones y sentidos que se lograron ver en los y las maestras de la escuela normal. Varias personas manifestaron que al igual que con los y las estudiantes, las maestras se encuentran en lugares distintos a los maestros en sus tareas cotidianas. En primer lugar, se reconoce que hay una feminización de la labor docente como lo expresa Andrea Cárdenas: “la mayor desigualdad que he observado, recae en el número de mujeres y de hombres que eligen la docencia como carrera profesional. Digo esto porque socialmente la educación está asociada de alguna manera con la crianza de los niños, por lo que es una tarea que le es recargada a la mujer <<naturalmente>>”

En segundo lugar algunas maestras en formación identifican que hay algunas tareas que son asumidas de manera particular por las mujeres, así lo relata Liz Dayana: “Me he dado cuenta que en las reuniones o actividades escolares, quienes participan más son las maestras, ellas son las más interesadas y las que organizan todo para que quede perfecto, en cambio, los maestros no le ven sentido a eso”; además de ser mediadoras en los conflictos entre los estudiantes, encargarse de tareas decorativas de los espacios, y se encargan de orientar a los y las estudiantes en dificultades personales. También es evidente una asociación a las tareas masculinas de los docentes con acciones destinadas a mantener el orden y la disciplina con sus estudiantes, la actividad física y deportiva. Adicionalmente ven que se establecen relaciones más respetuosas de los y las estudiantes hacia los maestros que hacia las maestras.

Es curioso como los y las entrevistadas reconocen la división sexual del trabajo entre maestros y maestras, pero no logran conectar esta realidad con lo que implica que haya esta división de tareas, es decir, para muchos es natural que se establezcan estos roles en la escuela. Luego de detallar las situaciones anteriormente nombradas finalizan haciendo afirmaciones como esta: “en el tiempo que llevo con mis compañeros y conociendo la planta docente que me da clases no he visto desigualdad, tanto hombre como mujer son iguales en el manejo de clases y el trato con sus estudiantes”. Existe reconocimiento de la necesidad de desnaturalizar los estereotipos de género, pero aún no se presentan mayores quiebres en la cotidianidad que habitan junto a sus docentes, como en los espacios que acompañan a los y las estudiantes.

Para cerrar esta primera parte del análisis sobre las representaciones de la categoría de género por los y las maestras en formación, cabe resaltar como ellos y ellas leen la coherencia entre la construcción de la masculinidad y la feminidad en la escuela y lo que Judith Butler comprende como matriz heterosexual. En la información arrojada por las entrevistas y las encuestas aparece una reflexión realizada por las y los entrevistado sobre la construcción cultural de las relaciones de género, por un lado, se reconoce que cuando los niños y las niñas se salen de sus roles tradicionales se presentan agresiones verbales o calificativos frente a su orientación sexual o identidad de género. Por ejemplo, si un niño juega con niñas los demás lo califican como “gay” y si una niña y juegas con niños le dicen que es una “machorra”.

Entonces, evidencian como la construcción de la feminidad y la masculinidad hace parte de un proceso de identificación de privilegios y carencias, esto se hace visible en los espacios de socialización recreativa y en el juego. Las maestras y maestros narraban cómo a los niños en primera infancia se les dificulta trabajar o compartir con alguien de su sexo opuesto, en su imaginario los juegos, habilidades y tareas que realizan las niñas son secundarias por lo que es claro que para ellos el hecho de ser niña o niño corresponde a un hecho biológico cumplido (en este caso las características propias de un cuerpo femenino), que tiene unas tareas definidas con su sexo, y por ende esas niñas y niños tienen o tendrán una orientación del deseo heterosexual. Esta lectura se hace explícita cuando una de las maestras comenta que en un día de práctica se encontró con un niño que le prohibía a una

compañera jugar con él fútbol porque él estaba convencido que esa actividad no era para una mujer, además de que no estaba bien visto porque las niñas que jugaban fútbol eran unas machorras (calificativo que se refiere a una mujer poco femenina y que se puede ver como una mujer lesbiana). Así mismo a partir de sus relatos se puede inferir que hay una asociación negativa por parte de los niños y niñas hacia lo que comprenden por femenino.

Estas son apreciaciones planteadas sobre los comportamientos descritos de los y las estudiantes de primeros ciclos de la escuela normal, pero lo importante es que ninguno de los y las maestras en formación cuestionaron esa reproducción de la norma que indica que debe existir una correspondencia entre el sexo-identidad de género-deseo; los cuestionamientos hacia los comportamientos de los y las estudiantes se mantuvieron en la relación género y estereotipos, pero nadie se pregunta cómo estas relaciones de género tienen que ver con la construcción de identidad, de deseo y sexualidad de niños y niñas. Parece que se comprende a los niños en sólo una parte de la matriz, sobre la construcción del género en relación a los roles sociales, pero no existe inquietud alguna cómo esta imposición de normas hace parte de la identidad de género y la orientación sexual.

Relación entre la construcción de la identidad de género y el ejercicio de la violencia.

En este punto del análisis se expondrá como –según las experiencias de los y las maestras en formación– la violencia se puede entender como una característica que estructura la construcción de la dicotomía masculino/femenino. Para algunas de las y los estudiantes de la escuela normal las acciones y reacciones violentas hacen parte de la cotidianidad de niñas y niños, pero con una particularidad asociada a normas de género preconcebidas, donde se percibe que los niños suelen tener conductas más violentas hacia las niñas y sus compañeros, que las niñas. Observan en ocasiones que las “niñas sufren malos tratos por parte otros niños, muchas veces las hacen a un lado a la hora de jugar y en otras oportunidades son agredidas físicamente (empujones, patadas y haladas de pelo)”. La maestra Karen Triana cuenta que “algunas niñas –le- decían que regañara a tal niño porque le habían jalado el cabello, o en algunos descansos niñas llegaban llorando porque un niño o dos les habían pegado o echo caer”.

Las agresiones no son solamente físicas, también incluyen agresiones verbales que se pueden relacionar con la violencia psicológica durante actividades lúdicas o durante la explicación de un tema en clase.

También manifiestan que los niños mantienen relaciones violentas entre sus pares masculinos, y que han presenciado acciones violentas contra otros niños que presentan condiciones o necesidades diferentes. En estos casos es muy frecuente que las agresiones sean a partir de formas de violencia psicológica mimetizada en las relaciones entre compañeros y amigos.

La violencia en los entornos escolares es una de las preocupaciones más fáciles de identificar en los relatos de las entrevistas con maestros y maestras, pero no es tan fácil ubicar un análisis de género para esta situación. Es claro que logran identificar que hay formas en que la violencia está atada al género cuando ocurre de un niño hacia una niña, evidenciada en contextos donde hay disputas o disidencias frente al cumplimiento de las normas de género, como en el ejemplo de la niña que quería jugar fútbol. Pero poco se asocia el ejercicio de la violencia entre pares masculinos, por lo que se hace necesario tratar de comprender por qué la violencia se ancla al imaginario de lo que es o debe ser masculino.

Para este caso es necesario traer un modelo de comprensión de la violencia que propone la antropóloga Rita Laura Segato, en el que esta realidad social, psíquica y cultural se puede leer a partir de dos ejes de relación e interlocución: un eje vertical, llamado así, por vincular las posiciones asimétricas de poder con sujeción, o sea, del perpetrador con su víctima; y un eje denominado como horizontal que vincula el perpetrador con su pares, en una relación que trabaja para mantenerse simétrica (Segato, 2006) (Comprendiendo en este caso que el perpetrador es un sujeto masculino).

Esta estructura es entendida como la construcción de relaciones de género que da lugar a la violencia, pasa por el funcionamiento de una estructura de poder en dos dimensiones, la primera, aquellas relaciones de subordinación sobre lo entendido como “mujer”, lo “femenino”, relaciones que tributan para la estabilización de las relaciones horizontales de lo entendido por la categoría “hombre”, lo “masculino”. El tributo en las relaciones de subordinación hacia lo femenino se entiende como un pago en los órdenes de

flujos afectivos, sexuales, de algunos tipos de violencias intelectuales, productivas y reproductivas. Y la segunda, se basa en ejercicio del poder de lo masculino que se hace indispensable para equilibrar la competición entre iguales, las relaciones entre los pares masculinos. Es decir, la capacidad de dominio de los hombres sobre las mujeres, la construcción de una subjetividad sumergida en este tipo de economía de poder tiene como fin conquistar un Estatus.

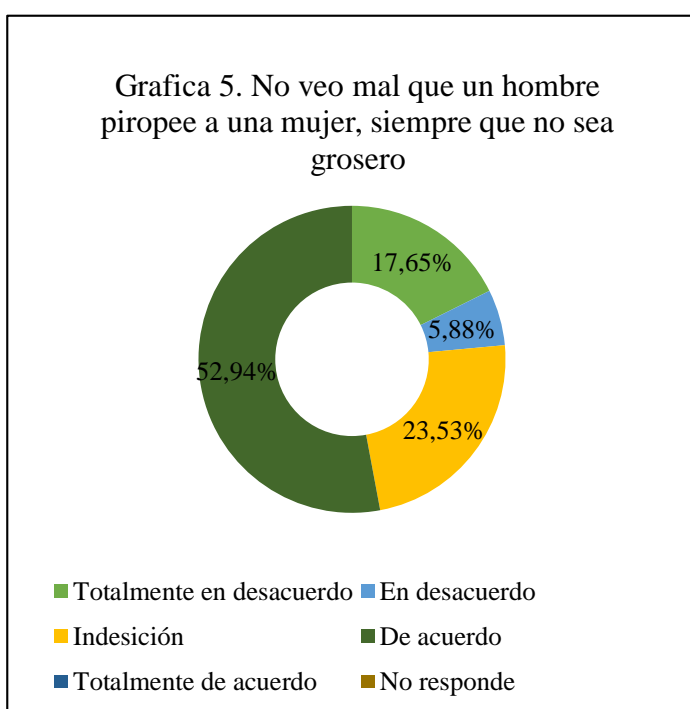
Para la autora: “El sistema de estatus se basa en la usurpación o exacción del poder femenino por parte de los hombres. Esa exacción garantiza el tributo de sumisión, domesticidad, moralidad y honor que reproduce el orden de estatus, en el cual el hombre debe ejercer su dominio y lucir su prestigio ante sus pares” (Segato, 2003)

El establecimiento del estatus masculino requiere mantener a la mujer en su posición subordinada por todos los medios posibles, estos medios se expresan a través de actos violentos expresados en daños psicológicos, físicos, sexuales y económicos en el ámbito público-privado. Esta “arquitectura de las relaciones de género” se estructura a partir de normas sociales y culturales que naturalizan el pago de tributos de género –como lo llama Segato- y que determinan la construcción subjetiva de la masculinidad.

Desde este punto se puede afirmar que los niños y niñas en la escuela construyen subjetividades masculinas y femeninas en medio de ejercicios de violencia como los que fueron relatados, ejercicios violentos masculinos sobre lo femenino, y en la búsqueda de un estatus entre lo masculino. Este análisis no debe pasar sólo por el reconocimiento del lugar de la violencia en la masculinidad, sino reconociendo que las niñas y adolescentes construyen su “ser mujer” bajo el rastro del ejercicio de la violencia sobre sus cuerpos, es decir que parte de su feminidad, es ser víctima. Es entonces importante reconocer cómo funciona la violencia a la hora de establecer normas de género, al comprender cómo la violencia está en función de la dicotomía hombre/mujer, masculino/femenino, y así desnaturalizar esos lugares comunes de la violencia en la cotidianidad.

Por otro lado, los y las maestras en formación no logran identificar el acoso o la violencia sexual en sus formas más sutiles como violencias. Esto se refleja en la respuesta a la pregunta de la encuesta que indagaba sobre si estaba de acuerdo o no con la afirmación “no veo mal

que un hombre piropee a una mujer, siempre que no sea grosero” a la cual el 52.94% de las personas manifestaron estar de acuerdo, mientras que un 23.53% se mantuvo en la indecisión y apenas un 17.65% se mostró en total desacuerdo. Esto quiere decir que para la mayoría de maestras y maestros el acoso sexual referido a lo que entienden por “piropos” no tiene que ver con la violencia. Se comprende como una práctica normalizada que siempre y cuando no se exprese con “groserías” o malos tratos, es un cumplido. No se reflexiona sobre el lenguaje de apropiación del cuerpo de niñas y adolescentes en el espacio público por parte de los hombres, ni tampoco se conecta este tipo de acciones con la intimidación o el miedo



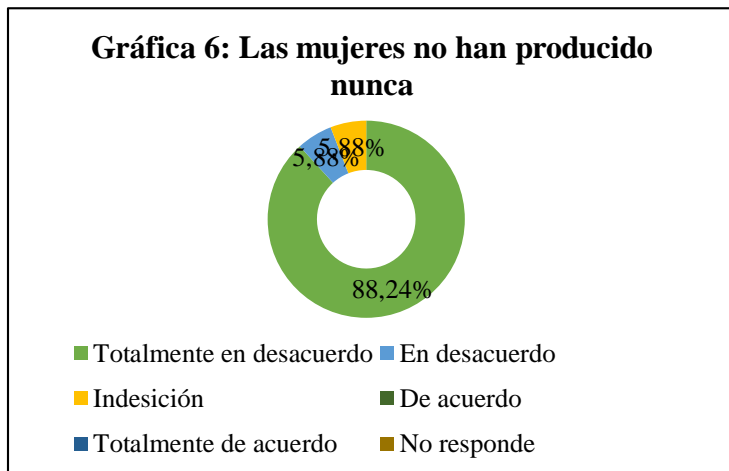
No veo mal que un hombre piropee a una mujer, siempre que no sea grosero	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	3	17,65%
En desacuerdo	1	5,88%
Indecisión	4	23,53%
De acuerdo	9	52,94%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%

Fuente: Elaboración de la autora

Las apuestas y encuentros en torno a la equidad de género.

Las experiencias pedagógicas que acompañan los y los maestros en formación les ha permitido identificar situaciones de inequidad de género en la escuela; las encuestas permitieron identificar las percepciones, afinidades y distancias frente a estereotipos de género, violencias de género y división sexual del trabajo. Los resultados de este sondeo muestran que la mayoría de personas encuestadas se apartan de los juicios basados en estereotipos de género coherentes con las capacidades de las mujeres en la realización de

tareas que tradicionalmente se les asignan a los hombres, por ejemplo, a la pregunta: si están o no de acuerdo con la afirmación “las mujeres nunca han producido” el 88.24% estuvo totalmente en desacuerdo.

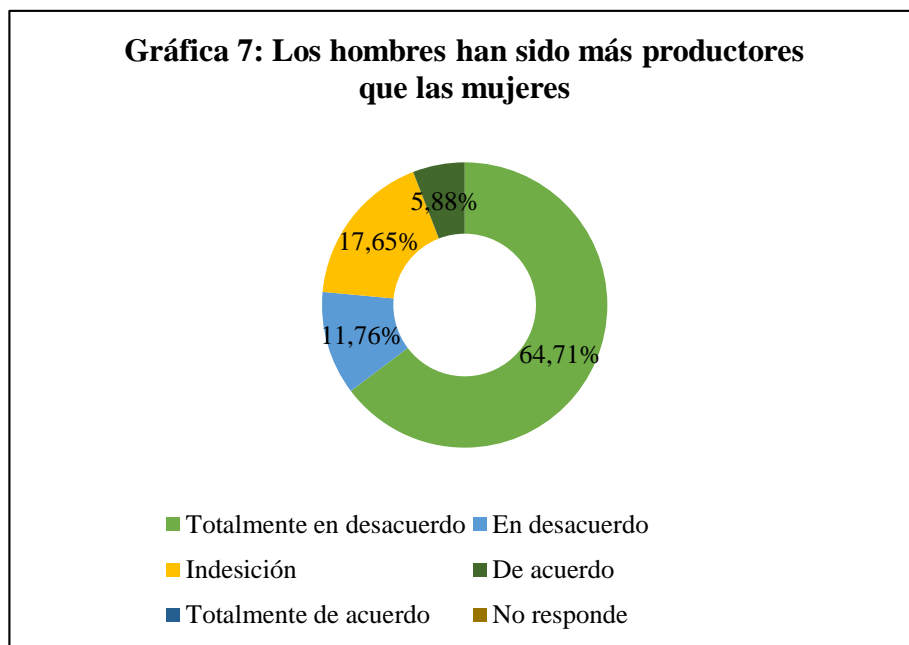


Las mujeres no han producido nunca	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	15	88,24%
En desacuerdo	1	5,88%
Indecisión	1	5,88%
De acuerdo	0	0,00%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%

Fuente: Elaboración de la autora

Aunque para la pregunta sobre si están o no de acuerdo con la afirmación “los hombres han sido más productores que las mujeres el 64.71% manifestó que está totalmente en desacuerdo, lo que expresa que maestros y maestras piensan que las mujeres siempre han producido, pero creen que los hombres han sido más productores que las mujeres, de lo que se puede inferir es que asocian la producción (de productos, servicios, capital) a las labores pagas que han realizado los hombres históricamente, pero desconocen el valor trabajo de las labores ancladas a ámbito privado (servicios de cuidado físico, emocional, sexual).

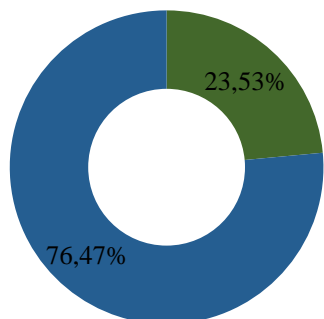
Los hombres han sido más productores que las mujeres	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	11	64,71%
En desacuerdo	2	11,76%
Indecisión	3	17,65%
De acuerdo	1	5,88%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%



Fuente: Elaboración de la autora

Por otro lado, reconocen la igualdad de capacidades para desempeñar tareas domésticas entre hombres y mujeres, donde un 64.71% de las personas encuestadas están de acuerdo con que los hombres están perfectamente capacitados para responsabilizarse del trabajo doméstico. Al igual que contemplan que las mujeres pueden desempeñar actividades laborales que se han encasillado para hombres, esto se refleja en que el 76.47% está totalmente en desacuerdo con la afirmación “si tuviera una hija le recomendaría que no trabaje con coches”. En el momento de analizar la equidad frente a las labores realizadas entre maestras y maestros en la escuela normal, la primera acotación que realizaron los y las estudiantes fue la feminización de la labor docentes con niños y niñas de primera infancia, reconocen que socialmente este trabajo se relaciona con la crianza y cuidado, una tarea asignada en exclusividad a las mujeres y el cual no ha tenido el mismo reconocimiento como las labores de educación superior o de básica y media.

Gráfica 8: Un hombre esta perfectamente capacitado para responsabilizarse del trabajo doméstico

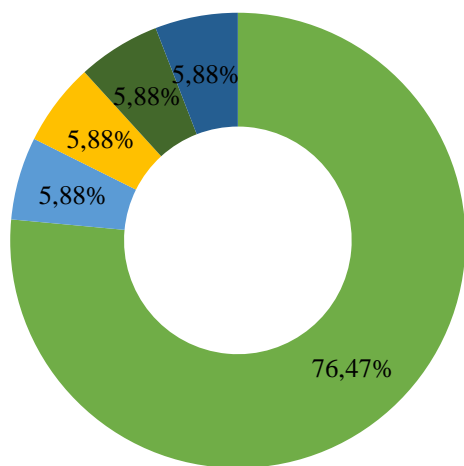


■ Totalmente en desacuerdo ■ En desacuerdo
■ Indecisión ■ De acuerdo
■ Totalmente de acuerdo ■ No responde

Fuente: Elaboración de la autora

Un hombre está perfectamente capacitado para responsabilizarse del trabajo doméstico	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	0	0,00%
En desacuerdo	0	0,00%
Indecisión	0	0,00%
De acuerdo	4	23,53%
Totalmente de acuerdo	13	76,47%
No responde	0	0,00%

Gráfica 9: Si tuviera una hija le recomendaría que no trabajase con coches

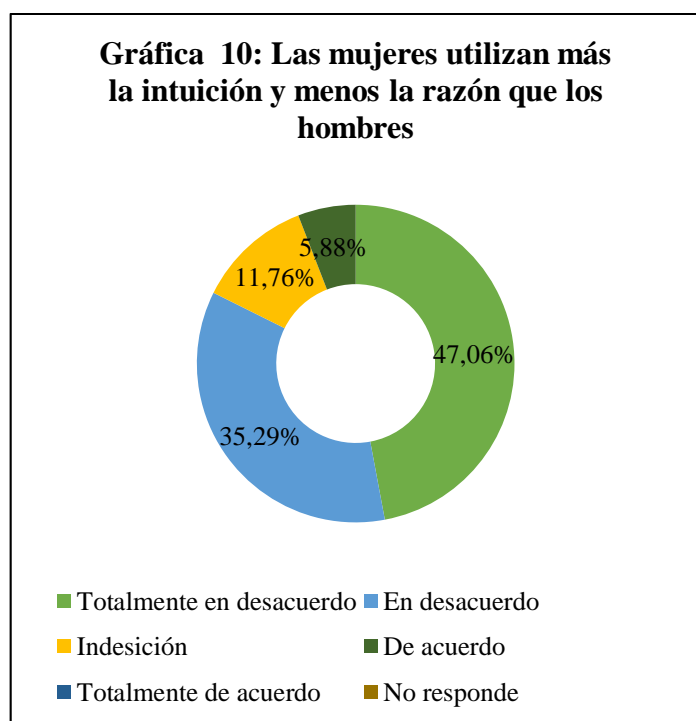


■ Totalmente en desacuerdo ■ En desacuerdo
■ Indecisión ■ De acuerdo
■ Totalmente de acuerdo ■ No responde

Fuente: Elaboración de la autora

Si tuviera una hija le recomendaría que no trabajase con coches	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	13	76,47%
En desacuerdo	1	5,88%
Indecisión	1	5,88%
De acuerdo	1	5,88%
Totalmente de acuerdo	1	5,88%
No responde	0	0,00%

Esta última crítica fue posicionada por varias de las maestras en formación, al igual que el cuestionamiento sobre los roles establecidos a partir de características supuestamente naturales de hombres y mujeres. Estas observaciones se ven reflejadas en las respuestas que las personas dieron a preguntas como, usted está de acuerdo o no con la afirmación “las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres”, a las que el 47,06% respondió que está totalmente en desacuerdo, el 35,29% se mostró en desacuerdo y un 11,76% se mostró en indecisión. La mayoría de personas encuestadas se alejan de la idea que existen condiciones naturales a las emociones femeninas que les impide tomar decisiones o posturas objetivas o desde lo que conoce como la razón, condiciones que se entienden como debilidad o poca capacidad de control.

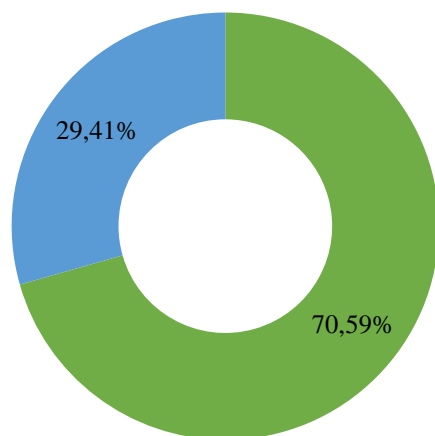


Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	8	47,06%
En desacuerdo	6	35,29%
Indecisión	2	11,76%
De acuerdo	1	5,88%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%

Fuente: Elaboración de la autora

De igual manera, reconocen que las mujeres tienen los mismos derechos de tomar decisiones sobre su sexualidad que los hombres, lo que se ve reflejado en que el 70.59% está en total desacuerdo con que las mujeres no deberían ser tan activas sexualmente como los hombres antes del matrimonio. Y comprenden que aún existen creencias e imaginarios que refuerzan el control social de la sexualidad de las mujeres.

Gráfica 11: Las mujeres no deberían ser tan activas sexualmente como los hombres antes del matrimonio



■ Totalmente en desacuerdo ■ En desacuerdo
■ Indecisión ■ De acuerdo
■ Totalmente de acuerdo ■ No responde

Las mujeres no deberían ser tan activas sexualmente como los hombres antes del matrimonio	Total estimado	% estimado
Totalmente en desacuerdo	12	70,59%
En desacuerdo	5	29,41%
Indecisión	0	0,00%
De acuerdo	0	0,00%
Totalmente de acuerdo	0	0,00%
No responde	0	0,00%

Fuente: Elaboración de la autora

En este sentido los y las maestras en formación comprenden que existen brechas entre las posibilidades de desarrollo de niños y niñas, al igual que las oportunidades para construir relaciones equitativas en la sociedad para mujeres y hombres, tanto en el reconocimiento del trabajo de las maestras como la transformación de las normas de género que establecen estereotipos. Es así que la mayoría de personas que participaron en la investigación reconoce que existen relaciones de subordinación sobre las mujeres en la sociedad, y que estas relaciones son estructurantes de la organización social, comunitaria y que se refleja en la escuela. Esto no quiere decir que exista una conciencia superior de las problemáticas relacionadas por parte de los maestros, es claro que existen reflexiones, pero no son posturas que salen de las lógicas binarias con las que se construye el género. Muchas de las respuestas de las encuestas y las entrevistas muestran como muchos roles asociados a la dicotomía siguen siendo naturalizados, no son cuestionados, aún hay un imaginario donde las críticas feministas se ven como exageraciones o amenazas. Su reflexión sigue entendiendo a la

binariedad como la única interpretación de las relaciones de género, no se nombra el deseo de los niños y niñas en el marco de la sexualidad y la marca de la heterosexualidad obligatoria, tampoco se preguntan por la posibilidad de construir identidades de género disidentes o por fuera de la lectura sexo-género entendiendo al sexo como biológico sobre lo que se construye un discurso cultural.

Aunque frente a su práctica pedagógica muchos y muchas plantearon la necesidad de establecer proyectos en las aulas que permitan relaciones más equitativas, romper con los estereotipos de género en la cotidianidad de la escuela entre estudiantes, maestras y maestros, padres y madres de familia por medio de ejercicios de lectura, conversaciones, dinámicas grupales que permitan ir desplazando imaginarios sexistas. Acciones que permeen el día a día, como la resignificación de los colores –asociados a definir lo femenino y lo masculino-, juegos de roles y la redistribución de las tareas en el aula.

4.2 Delimitación intertextual

Comprensión binaria Sexo/género

SENTIDOS (Actitudes)	VIVENCIAS (Información)
El género es un asunto social y cultural, que no admite discriminación biológica.	Juegos estereotipados en los espacios de recreo
El género no puede definirse desde los roles estereotipados.	Roles estereotipados en el desarrollo de las clases (mujeres cuidado orden y aseo/ hombres lúdica, tareas fuerza). Se reproducen una división de tareas que encarga a las niñas las tareas asociadas al cuidado y propias de los roles asignados a la maternidad.
El peso de la cultura influye en el desempeño académico de niños y niñas.	Desempeño académico diferenciado.
La división de tareas no debe estar determinada por el género	Docencia como opción femenina.
La maternidad no debe estar ligada de manera natural y obligatoria a los proyectos de vida de las mujeres y niñas.	División sexual del trabajo en la labor docente.

	El género se lee a partir del marco de la heterosexualidad.
--	---

CONTRASTE: (campo representacional)

Entre lo que piensan y lo que ven en su cotidianidad: los y las normalistas se oponen a los roles estereotipados, pero ven como aun en la escuela esos roles siguen vigentes.

Es importante reconocer la **posibilidad crítica** de leer estas realidades por parte de la mayoría de las personas que se vienen formando en la escuela normal, en tanto pueden apartarse y cuestionar los lugares comunes que reproducen tanto afuera como adentro de la escuela la diferencia y subordinación a partir del género.

Esta posibilidad crítica permite que identifiquen situaciones que persisten en la reproducción de estereotipos de género y tratar de comprender los efectos de estas prácticas en las vidas cotidianas de niños, niñas y adolescentes. Es decir, que algunas personas cuentan con herramientas para cuestionar tales situaciones y sugerir posibles estrategias para contrarrestar las ideas que perpetúan las diferencias y subordinaciones en la dicotomía femenino y masculino.

Por otra parte, se evidencia que existen normas en la escuela que perpetúan e invisibilizan las labores entendidas como “domésticas”, tareas que tienen como objetivo mantener el cuidado de los otros, tales como las labores de limpieza y el acompañamiento a quienes tienen dificultades. Además, estas tareas están ancladas al imaginario de un deber ser dentro de las obligaciones de las estudiantes y maestras durante su día a día, mientras que tareas que implican el ejercicio de la autoridad y la disciplina se anclan a los niños y maestros. Lo que determina una división de tareas para hombres y mujeres, por el hecho de estar marcados y marcadas en la dicotomía masculino/femenino.

Es así como se logra reconocer que la labor docente ha sido feminizada. Identifican como problemática que, en su mayoría son mujeres las que hacen parte de los procesos de formación como del ejercicio docente dentro de la escuela normal. Identifican que esta profesión se asocia con labores de cuidado, comprenden que este imaginario replica la construcción de estereotipos de género que pueden afectar tanto a hombres como mujeres cuando intentan salirse de las normas establecidas. Por lo que, al asociarse esta labor a lo femenino, muchos hombres no logran llegar a estos espacios permeados por prejuicios.

Sin embargo, es curioso como los y las entrevistadas reconocen la división sexual del trabajo entre maestros y maestras (el lugar de feminización de esta labor), pero no logran conectar esta realidad con lo que implica que haya esta división de tareas dentro de la escuela entre ellos y ellas; para la mayoría es natural que se establezcan estos roles en la

escuela. Se comprende como natural que las maestras realicen más labores que los maestros cuando se trata de cuidado.

A su vez, los y las estudiantes de la escuela normal logran comprender el carácter cultural del género, pero no logran relacionar aspectos importantes de la dicotomía masculino/femenino que tienen que ver con la identidad de género y la orientación sexual. Para ellos y ellas la crítica y el análisis de género se limita a explicar aspectos asociados al deber ser de una mujer y un hombre dentro de la norma heterosexual de los roles asociados a la producción (tareas), pero suponen una ruptura entre el sexo (“biológico”), la identidad de género y la orientación el deseo, no se nombra. Parece que esa dimensión de la construcción de género no existiera en la cotidianidad de la escuela ni determinara un orden, siguen leyendo la realidad a partir de las categorías hombre y mujer exclusivamente.

Relación entre la construcción de la identidad de género y el ejercicio de la violencia

SENTIDOS (Actitudes)	VIVENCIAS (Información)
Normas de género preconcebidas reproducen acciones violentas	Agresiones físicas en los juegos generalmente de niños hacia niñas
Subordinación cultural que denota formas de relación entre géneros	Violencia psicológica en el desarrollo de actividades grupales en clase
Los niños mantienen relaciones violentas entre sus pares masculinos	No se asocia el ejercicio de la violencia entre pares masculinos a la construcción de género.
Los piropos son una práctica violenta naturalizada	No se asocia el acoso sexual a la violencia

CONTRASTE: (campo representacional)

Para los maestros y maestras en proceso de formación de la escuela normal encuentran preocupante que los niños se relacionen de manera violenta con las niñas y sus pares masculinos desde muy temprana edad. Reconocen que desde los escenarios de educación inicial los niños agreden física y psicológicamente a las niñas con las que comparten dichos espacios, donde muchas veces el motivo de sus agresiones parte de una reacción a comportamientos de sus compañeras que se salen de las normas de género. Es decir, cuando una niña hace cosas asociadas a actividades masculinas, los varones las agreden a manera de “corrección”.

Estas expresiones, dan cuenta de la construcción subjetiva del género en niños y niñas, la cual se va enmarcando a partir de lugares opuestos en el ejercicio de la violencia. Por un lado, la violencia entre niños se configura de la condición de lo comprendido socialmente como masculino (valores asociados a la fuerza, la competencia y la autoridad). Mientras que, por otro las niñas continúan asociando el lugar de “víctima” en esta relación, como parte de su feminidad (cualidades relacionadas con la debilidad, la bondad, la delicadeza y obediencia).

Los y las maestras a su vez, encontraron común la manifestación de las acciones violentas de niños hacia otros compañeros de manera recurrente en los espacios de juego como en las clases. Pero no es tan evidente que estas formas de violencias hacen parte de la construcción subjetiva de la masculinidad, la violencia entre pares no se relaciona directamente con la construcción de género de los niños en la escuela.

Otra de las vivencias que denota cómo los y las maestras comprenden la relación ente el ejercicio de las violencias y la construcción de género es su percepción sobre el acoso sexual. En principio se muestran críticos sobre las normas que determinan estereotipos de género, pero naturalizan formas de violencias como el acoso sexual.

Apuestas y encuentro entorno a la equidad de género

SENTIDOS (Actitudes)	VIVENCIAS (Información)
<p>Tanto mujeres como hombre son productores.</p> <p>Igualdad de capacidades de hombres y mujeres para realizar las labores domésticas y otras labores profesionales.</p> <p>Reconocen que existen algunas relaciones de subordinación sobre las mujeres en la sociedad</p>	<p>Crean que los hombres han sido más productores que las mujeres.</p> <p>Feminización de la labor docente con niños y niñas de primera infancia</p> <p>Se naturaliza la división de tareas realizadas de manera diferenciada por maestras y maestros</p>
<p>CONTRASTE: (campo representacional)</p> <p>Maestros y maestras piensan que las mujeres siempre han producido, pero no logran reconocer aún otro tipo de tareas que no implican un pago por su ejecución, lo que explicaría su afirmación de que los hombres han sido más productores que las mujeres. El trabajo de cuidado no ha tenido el prestigio social y el reconocimiento económico merecido, para muchas personas sigue siendo una tarea secundaria que no requiere conocimiento ni esfuerzo mayor, y es consecuente, connatural a lo femenino.</p>	

Dentro de la escuela, para los y las estudiantes que se preparan para ser maestros y maestras persiste un nivel de naturalización de roles de género, evidenciado en la asociación que realizan de la división de tareas que existe entre sus docentes mujeres y hombres. Asocian la autoridad y el respeto a sus profesores, mientras que asocian el cuidado y la comprensión con sus profesoras, sin lograr cuestionar estas percepciones ni vinculándolas con la inequidad.

Aunque, logran cuestionar el lugar de la feminización de la labor docente. Varias de las personas con las que se conversó y encuestó, cuestionan la relación directa que tiene este trabajo con el no reconocimiento ni el pago justo a quiénes las ejecutan, que finalmente en su mayoría aún son mujeres; es decir, identifican que estas tareas son feminizadas y por ende no reconocidas.

Por otro lado, reconocen que socialmente la educación inicial se relaciona con la crianza y cuidado de niñas y niños, una tarea tradicionalmente realizada por mujeres, pero que no debe ser exclusivamente de ellas, sino que los hombres también tienen las capacidades de involucrarse y ocupar estos roles asignados tradicionalmente. Por lo tanto, comprenden que hay condiciones inequitativas que se desprenden de la naturalización de las categorías que hacen parte de un imaginado deber ser para hombres y mujeres, y que establecen brechas entre las posibilidades de desarrollo de niños y niñas en la escuela, al igual que las oportunidades para construir relaciones equitativas en la sociedad.

Y finalmente, bajo estas reflexiones los y las maestras en formación reconocen que deben desarrollarse propuestas en las aulas y los espacios de socialización que permite la escuela para transformar los imaginarios que reproducen estas relaciones de subordinación y equidad.

CAPÍTULO 5

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

1. Las representaciones sobre el género por parte de maestros y maestras en formación de la Escuela Normal Superior María Montessori permitieron concluir que existe una perspectiva crítica frente a las normas de género tradicionales que determinan roles fijos basados en ideas preconcebidas ancladas al determinismo biológico. La noción sobre género que se analizó a partir de la experiencia como estudiantes y prácticas de formación para docentes, manifestó una postura que pretende romper con la designación arbitraria de tareas, valores, calificativos aparentemente coherentes con determinado sexo. Esto, tanto para los niños y niñas que acompañan en su práctica pedagógica, como en el escenario que compartían con sus maestros y maestras.

Estas percepciones y posiciones personales permean la forma en que identifican las relaciones de género en la escuela y como inciden en ellas. Es importante resaltar la capacidad de leer críticamente cómo se producen y reproducen relaciones de subordinación, así cómo se ubican los privilegios en el marco de la construcción del deber ser masculino y femenino. En tanto abre la posibilidad de modificar las prácticas en la escuela que mantienen tales lugares de privilegio/subordinación desde el mismo momento en que se forman como maestros como en su práctica pedagógica como profesionales.

2. Aunque es importante reconocer que para los y las maestras en formación que hicieron parte de este proceso investigativo -a pesar de las perspectivas contrarias a muchas normas de género-, aún mantienen atadas ideas sobre imaginarios que reproducen la inequidad entre hombres y mujeres al justificar la división sexual del trabajo y labores feminizadas desde el dimorfismo biológico. Es claro que para muchas de las personas que participaron, se mantienen sus marcos de comprensión a partir de la dicotomía hombre/mujer, donde aún se contemplan como naturales algunos de los comportamientos en la escuela, como las diferencias que identifican entre sus maestros y maestras a la hora de dividir tareas,

y el no reconocimiento de las labores de cuidado que realizan las mujeres en el ámbito público y privado.

En esta medida, hay una identificación de características comunes sobre los niños y niñas en la escuela que son entendidos como problemáticas, específicamente en el ejercicio de la violencia. Pero las comprensiones sobre las relaciones entre niños y niñas, así como niños y niñas mediadas por la violencia, no son comprendidas como parte de la construcción de la identidad de género a partir de las normas hegemónicas. Por ende, los y las maestras en formación no logran comprender y realizar prácticas que cuestionen la aparente relación natural entre el ejercicio de la violencia y la construcción de lo masculino –estatus- y lo femenino –subordinación-. Las representaciones de género de los y las maestras en formación logran identificar como problemáticas las agresiones y situaciones violentas, pero no logran hilar la relación mencionada.

3. A pesar de esto, se evidencia que los y las maestras que participaron en este proceso investigativo, identifican comportamiento por parte de estudiantes y docentes de la escuela normal calificados como sexistas, logran comprenderlas como situaciones injustas y violentas que necesitan ser transformadas. Situaciones como las que se enmarcaban en los momentos de juego de niñas y niños, infiriendo que sus acciones estaban mediadas por costumbres, aprendizajes adquiridos desde sus familias y comunidades. De lo que se puede inferir que existe una lectura de la estructura de las desigualdades y subordinaciones que se dan a partir de los órdenes de género en la sociedad, estructurados desde la familia, la escuela, la religión etc.

También se reconoce que muchas de las personas que se forman en la escuela normal consideran necesario trabajar en el aula para modificar las prácticas que normalizan los estereotipos de género y que fomenten la equidad. A pesar que aún no hacen parte de ejercicios prácticos pedagógicos constantes con niños y niñas de manera permanente, se imaginan escenarios favorables para desmitificar las construcciones de género. Dimensionan la necesidad inmediata de atender los asuntos de género desde los primeros años escolares, así como sus pares (los demás maestros y maestras) que a futuro ayude a que las aulas y el contexto social manifiesten actitudes comprensivas en estos asuntos, en cuestiones vinculadas con el aprecio por la diversidad y la eliminación relaciones de subordinación.

4. contrastes entre los sentidos que le atribuyen los educadores a las relaciones de género y sus percepciones fruto de su experiencia en el ámbito pedagógico:

Actitudes	Campo de representación
<p>a. Comprensión del género como un asunto social y cultural, que no admite discriminación biológica.</p> <p>b. Se oponen a los roles estereotipados.</p> <p>c. Reconocen que las normas de género preconcebidas reproducen acciones violentas</p> <p>d. Subordinación cultural que denota formas de relación entre géneros.</p> <p>e. Identifican que los niños mantienen relaciones violentas entre sus pares masculinos</p> <p>f. Los piropos no son reconocidos como una práctica violenta.</p> <p>g. Las mujeres como los hombres tienen capacidades iguales para producir (labores domésticas y públicas).</p> <p>h. Reconocen que existen algunas relaciones de subordinación sobre las mujeres en la sociedad</p>	<p>a. Entre lo que piensan y lo que ven en su cotidianidad: los y las normalistas oponen a los roles estereotipados, pero ven como aun en la escuela esos roles siguen vigentes.</p> <p>b. Posibilidad crítica de leer estas realidades por parte de la mayoría. Pueden apartarse y cuestionar los lugares comunes que reproducen tanto afuera como adentro de la escuela la diferencia y subordinación a partir del género.</p> <p>c. Reconocen que desde los escenarios de educación inicial los niños agreden física y psicológicamente a las niñas con las que comparten dichos espacios, donde muchas veces el motivo de sus agresiones parte de una reacción a comportamientos de sus compañeras que se salen de las normas de género.</p> <p>d. Se logra reconocer que la labor docente ha sido feminizada. Identifican que esta profesión se asocia con labores de cuidado, comprenden que este imaginario replica la construcción de estereotipos de género.</p> <p>e. No es tan evidente que estas formas de violencias hacen parte de la construcción subjetiva de la masculinidad, la violencia entre pares no se relaciona directamente con la construcción de género de los niños en la escuela.</p> <p>f. En principio se muestran críticos sobre las normas que determinan estereotipos de género, pero naturalizan formas de violencias como el acoso sexual.</p> <p>g. No logran conectar esta realidad con lo que implica que haya esta división de tareas dentro de la escuela entre ellos y ellas; para la mayoría es natural que se establezcan estos roles en la escuela</p> <p>h. Comprenden que hay condiciones inequitativas que se desprenden de la naturalización de las categorías que hacen parte de un imaginado deber ser para hombres y mujeres, y que establecen brechas entre las posibilidades de desarrollo de niños y niñas en la escuela.</p>
<p>Información</p>	
<p>Los y las maestras cuentan con información relacionada con el análisis de género anclada a sus vivencias personales y experiencias dentro del proceso de formación en el que se encuentran.</p>	

Recomendaciones

Es necesario alimentar la curiosidad y la construcción crítica de prácticas pedagógicas que transformen los imaginarios machistas y sexistas descritos por los y las maestras en formación, que disminuyan la brecha entre las ideas de cambio y la realidad heteronormada que se vive en la escuela. Así como la desnaturalización de ideas preconcebidas que reproducen los y las maestras de estos estudiantes en formación, para lograr establecer un escenario más equitativo en el ejercicio docente para mujeres y hombres, donde se garantice condiciones laborales equitativas; además de los esfuerzos mostrados por incidir en la vida cotidiana de los niños y niñas que acompañan y acompañarán en su práctica docente.

Así como se hace necesario abordar la equidad de género más allá de la discusión del acceso en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres en el marco de las relaciones que se tejen en la escuela; es necesario que se empiecen a tejer análisis y reflexiones que atenten contra la matriz heteronormativa (correspondencia sexo-genero-orientación del deseo), que desmonten la aparente naturalidad que construyen subjetivamente las categorías hombre mujer, y que se garantice la existencia de sujetos disidentes de estas normas, que posibilite construir subjetividades masculinas y femeninas en la diversidad por fuera de la sujeción. En coherencia con los deseos de maestros y maestras por escenarios libres de prejuicios y expresiones de violencia.

En efecto, se resalta la importancia de continuar haciendo investigaciones que exploren las representaciones sociales sobre género de maestros y maestras en ejercicio, que indaguen sobre los acontecimientos de su vida diaria, personal y profesional, la información que circula en los escenarios de la escuela sobre las construcciones identitarias de género de niñas y niños, de los lugares desde los cuales se abordan estos temas y cómo afecta la vida cotidiana. Así como las tensiones y retos en los procesos que pueden ir andando para combatir la discriminación, la subordinación y la violencia escolar atada al género.

Adicionalmente, se hace evidente la importancia de abrir y estimular espacios para abordar estas discusiones en los programas o instituciones de formación de docentes, espacios para construir herramientas conceptuales y pedagógicas que movilicen ideas para cuestionar las normas de género y romper con las situaciones de inequidad y subordinación.

BIBLIOGRAFÍA

BUTLER, Judith. (2007) El género en disputa. Paidós. Barcelona.

BUTTLER, Judith. (1990) Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault. En: Benhabib, S., Cornell, D. Teoría feminista y teoría crítica. Valencia: Generalita Valenciana.

BRUEL, Teresa. (2008) Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino.

CAMARGO, Juana, (2015). La perspectiva de género desde el derecho.

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER (2015), Unidad de igualdad de género. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social. Manual para facilitadores de auditoría de género. Tomado de: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad03/PrimerGrado/Integrados/1G-U3-Sesion28.pdf>

DE LAURENTIS (1986), “La Tecnología de Género”, En: El género en perspectiva. De la dominación universal a la responsabilidad múltiple. Universidad Autónoma. México, citado en: María Solita Quijano y Marlene Sánchez Moncada La Formación de Maestras en Bogotá (1880-1920. Una Mirada Histórica sobre las Prácticas que configuran el ejercicio del Magisterio como asunto de Mujeres.

DOMÍNGUEZ, María Elvia (1998). “Género y docencia universitaria en Colombia”. Bogotá, Programa Género, Mujer y Desarrollo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, tesis de Magíster en Estudios de Género, área Mujer y Desarrollo.

DOMÍNGUEZ, María Elvia (2004), “Equidad de Género y diversidad en la educación colombiana”. Revista Electrónica de Educación y psicología. No. 2, p. 9 [consultado marzo2013]. Tomado de: file:///C:/Users/Compaq%20Mini/Downloads/5205-3097-1-PB%20(1).pdf

ESGUERRA MUELLE, Camila, (2016) “La perspectiva de género en la educación no es ideología”. Centro Interdisciplinario de estudios sobre desarrollo “Cider”. Universidad de los Andes.

ESTRADA, A. M. Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, 10-22.

FAUSTO-STERLING, Anne. (2006) *Cuerpos Sexuados*. Melusina. Barcelona. [2000].

FONTELA, Martha (2018) “Que es el patriarcado”. Este artículo también ha sido publicado en “Diccionario de estudios de Género y Feminismo” Editorial Biblos. Tomado de: <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1396> .

LAGARDE, Marcela (1996). El género” fragmento literal: “La Perspectiva del género: Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. España”. Editorial Horas y horas. 13-38 p. Tomado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5205>

LAMAS, Martha (1999), Usos dificultades y posibilidades de la categoría género [en línea]. En: *Papeles de población*. Junio-septiembre, col. 5, no. 21, p 147-178. [Consultado agosto 2013]. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>

LAMAS, Martha. Algunas dificultades en el uso de la categoría género. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 1, Universidad de Guadalajara, 327-363.

MARTÍNEZ, Angie & MORA, Vicky (2015). Representaciones sociales de género y prácticas cotidianas de hombres y mujeres jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Bogotá.

MARTÍNEZ MOSCOSO, Dolores Marisa (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Universidad de Guadalajara ISBN 978-607-8072-39-2.

MAYORGA, David (2018). La educación no salva a las niñas. *Revista Pesquisa de la Pontificia Universidad Javeriana*.

MORA, Martín (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

MOSQUERA, Gladys & GONZÁLEZ, Mireya (2015). Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria.

PALACIOS, Fátima (2014). Vulnerabilidad y representación social de género en mujeres de una comunidad migrante.

PÉREZ, Francisco (1998). Género y Educación. Género, Equidad y Desarrollo. Departamento Nacional de Planeación. Proyecto Pro equidad/GTZ. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

POSADA, Jorge; MUNAR, Yudi Astrid & GONZALEZ, Mercedes. (2012) La interculturalidad y el Dialogo de Saberes en la formación de educadores en las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones. CIUP Universidad pedagógica Nacional. Bogotá

POSADA, Jorge; MUNAR, Yudi Astrid & GONZALEZ, Mercedes. (2010) Formación de educadores en las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones. CIUP Universidad pedagógica Nacional. Bogotá

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (1999). Consejería Presidencial para la equidad de la mujer. “Plan de Igualdad de Oportunidades para las mujeres”, Santa fe de Bogotá.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA, DIRECCION NACIONAL PARA LA EQUIDAD DE LAS MUJERES (1995). “Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa. Por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas”. Santa fe de Bogotá.

PÉREZ, Francisco (1998). “Género y Educación. *Género, Equidad y Desarrollo*”. Departamento Nacional de Planeación. Proyecto Pro equidad/GTZ. Santa fe de Bogotá, Tercer Mundo Editores,

RICO DE ALONSO, RODRÍGUEZ, A., Alonso, J. C. (2000) Equidad de género en la educación en Colombia. Políticas y Prácticas. Papel Político, 11, 9-50.

ROBLEDO, A., PUYANA, Y. (2000). “Ética, feminidades y masculinidades”. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

SCOTT, Joan [1986] 1990. El género: Una categoría útil para el análisis histórico”. En: Historia y Género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. James Amelang et al editoras. Alons El Magnamin. Valencia.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar (2008). “Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia; Bogotá, Magisterio, Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, 2003, PRECIADO Beatriz. “Testo Yonqui”. Espasa. Madrid.

TORRES VILLAMIL, Laura Milena (2015). “Lineamientos estratégicos para orientar la construcción de recursos educativos digitales como herramienta de trabajo transversal de las prácticas pedagógicas. Estudio de caso. Universidad Santiago de Chile.

VIVEROS, Mara (2004). “El Concepto de “Género” y sus Avatares”. En: Pensar (en) Género. Carmen Millán y Ángela Ma. Estrada (editoras). Universidad Javeriana – Pensar. Bogotá. Artículo de la ponencia “Género y Educación en Colombia: Equidad, Coeducación y Diversidad, presentada en el Primer Encuentro Latinoamericano Feminismo y Educación, realizado entre el 21 y el 28 de octubre de 2001, México, Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

VIVEROS, Mara. “El Concepto de “Género” y sus Avatares”. En: Pensar (en) Género. Carmen Millán y Ángela Ma. Estrada (editoras). Universidad Javeriana – Pensar. Bogotá. 2004.

ANEXOS

Encuesta

Rodear con un círculo el nº que más se adapte a su forma de pensar en cada afirmación, según esta escala: 1. TOTALMENTE EN DESACUERDO 2. EN DESACUERDO 3. INDECISIÓN 4. DE ACUERDO 5. TOTALMENTE DE ACUERDO.

1.La discriminación sexista es de origen biológico	1 2 3 4 5
2.Las características biológicas de cada uno de los sexos no son determinantes discriminatorias	1 2 3 4 5
3.La conquista de los espacios públicos es únicamente tarea de mujeres	1 2 3 4 5
4.Los hombres han sido más productores que las mujeres	1 2 3 4 5
5. Las mujeres no han producido nunca	1 2 3 4 5
6. Mujer y responsabilidad son conceptos antagónicos	1 2 3 4 5
7. Los hombres no expresan hábitos relacionados a lo femenino por miedo a que lo asocien con la homosexualidad	1 2 3 4 5
8. Si tuviera una hija le recomendaría que no trabajase con coches	1 2 3 4 5
9. Me siento enojada/o con las mujeres que se quejan de que la sociedad es injusta con ellas	1 2 3 4 5
10. Nuestra sociedad pone demasiado énfasis en la belleza de las mujeres	1 2 3 4 5
11. La mayoría de las mujeres se inscriben en asociaciones tan sólo por divertirse, o por no sentirse solas	1 2 3 4 5
12. Me molesta cuando un hombre se interesa por una mujer sólo porque su aspecto le parece agradable	1 2 3 4 5
13. Me molesta que una mujer le diga a un hombre lo que tiene que hacer	1 2 3 4 5
14. La maternidad es una de las mejores formas de realización de la mujer	1 2 3 4 5
15. Los hombres reaccionan por naturaleza con más decisión que las mujeres	1 2 3 4 5
16. Las mujeres utilizan más la intuición y menos la razón que los hombres	1 2 3 4 5
17. Las mujeres no deberían ser tan activas sexualmente como los hombres antes del matrimonio	1 2 3 4 5
18. La culpa de la desigualdad o la discriminación la tienen actualmente las propias mujeres	1 2 3 4 5
19. Me molestan las mujeres con aspecto o atuendos masculinos	1 2 3 4 5

20. Los hombres pueden ser tan sensibles, afectivos y ordenados como las mujeres	1 2 3 4 5
21. Un hombre está perfectamente capacitado para responsabilizarse del trabajo doméstico	1 2 3 4 5
22. Una mujer no debería aceptar una oferta de trabajo si su esposo cubre los gastos de la casa	1 2 3 4 5
23. Me resulta molesto dirigirme a una mujer como “señora de	1 2 3 4 5
24. Me gustan las mujeres que no tienen pelos en la lengua	1 2 3 4 5
25. No veo mal que un hombre piropee a una mujer, siempre que no sea grosero	1 2 3 4 5
26. Los hombres son por naturaleza mejores que las mujeres en cuestiones mecánicas	1 2 3 4 5
27. Los hombres son instintivamente más competitivos que las mujeres	1 2 3 4 5
28. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para criar a los bebés y cuidar de la infancia	1 2 3 4 5
29. Las mujeres nunca han estado marginadas, porque siempre mandaron en las casas	1 2 3 4 5
30. Dispuestas a ello, las mujeres resultan más malvadas que los hombres	1 2 3 4 5

Entrevista

1. ¿Cómo definiría las relaciones interpersonales entre niños y niñas en sus clases?
2. Ha identificado malas relaciones entre niños y niñas (violencia y agresiones), describa por favor.
3. Si está en el patio del recreo puede distinguir formas de relación entre niños y niñas tipos de juegos, discusiones, convivencia. Describa por favor
4. ¿Qué expectativas tiene sobre el desempeño académico de las niñas? y ¿qué expectativas sobre el desempeño académico de los niños?
5. ¿Ha identificado preferencias académicas o desempeños marcados y diferentes entre niños y niñas? describa por favor.
6. ¿Qué dificulta o facilita la participación en clase de las niñas y los niños?
7. ¿Quiénes son más participativos, los niños o las niñas? Y ¿Por qué cree que pasa eso?
8. Dentro del aula escolar ¿A quiénes se les asigna más responsabilidad o participación de las cosas?, ¿A los niños o a las niñas?
9. ¿Qué roles femeninos presentan las niñas en la escuela?
10. ¿Qué roles masculinos presentan los niños en la escuela?
11. ¿En el desempeño escolar ve usted diferencia de género en la escuela?
12. Teniendo en cuenta el tipo de agresividad que se presenta en la escuela, ¿son los niños o las niñas los que más agreden y a quién agreden?
13. ¿Qué tipo de dinámicas promueve usted frente a las relaciones de género?
14. Cuando hacen reuniones ¿Quiénes participan más?, ¿los maestros o las maestras?
15. ¿Qué roles cree usted que tiene los maestros hombres y que roles las maestras mujeres en la formación de los estudiantes?
16. ¿Observa usted desigualdad entre compañeros docentes hombres y compañeras docentes mujeres?
17. ¿Con quién se le facilita dialogar?, ¿Con un padre o una madre de familia?
18. ¿Quiénes asisten más a las entregas de informes de los hijos?, ¿Los padres o las madres de familia?