



Representaciones sociales de los roles de género en la escuela: el caso de las niñas y niños de grado segundo en el Colegio Gerardo Molina Ramírez.

Social representations of gender roles at school: A case study of second grade girls and boys at Gerardo Molina Ramírez school.

Luz Mery Vargas Rodríguez

Código 12292212082

Universidad Antonio Nariño
Maestría en Equidad De Género

Bogotá – Colombia 2023

Representaciones sociales de los roles de género en la escuela: el caso de las niñas y niños de grado segundo en el Colegio Gerardo Molina Ramírez.

Luz Mery Vargas Rodríguez

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Equidad de Género

Directora: Anamaría Ramírez Ortiz
Línea de Investigación: Equidad de Género

Universidad Antonio Nariño
Facultad de Terapias Psicosociales
Maestría en Equidad de Género
Bogotá, Colombia 2023

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado

Cumple con los requisitos para optar al título de

Firma del Tutor

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá, 24 noviembre 2023

Contenido

Preliminares

Introducción	5
1. Problema.....	6
2. Justificación.....	8
3. Objetivos.....	10
3.1. Objetivo General	10
3.2. Objetivos Específicos	10
4. Contexto Institucional y poblacional	11
5. Marco Teórico	14
5.1. Representaciones sociales.....	14
5.2. Roles de género	20
6. Diseño metodológico	28
6.1. Enfoque cualitativo de investigación	28
6.2. Método de investigación.....	29
6.3. Herramientas metodológicas.....	30
6.4. Método inductivo y triangulación.....	33
6.5. Población, muestra y tipo de muestra	33
6.6. Consideraciones éticas.....	34
6.7. Cronograma.....	34
7. Creencias y conocimientos respecto a las representaciones sociales de los roles de género	35
8. Actitudes que configuran las representaciones sociales de los roles de género	48
9. Caracterización de las representaciones sociales de los roles de género	59
Resultados	65
Conclusiones.....	68
Recomendaciones.....	69
Referencias Bibliográficas.....	70
Anexos.....	76

Introducción

Las representaciones sociales de los roles de género son construcciones socialmente elaboradas por los seres humanos a partir de las relaciones e interacciones. Dichas representaciones cambian según la cultura, la sociedad y el momento histórico influyendo en las percepciones, expectativas y la forma de actuar de mujeres y hombres.

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo se reafirman las representaciones sociales de los roles de género desde la identificación de las creencias y conocimientos, la descripción de las actitudes y la caracterización de estas en niñas y niños de 7 a 9 años de edad pertenecientes al segundo grado del Colegio Gerardo Molina Ramírez de la ciudad de Bogotá. Para ello, se empleará la investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico, aplicando el método inductivo y la triangulación de la información recopilada a partir del análisis de los datos obtenidos en el ejercicio de campo. Durante este ejercicio, se aplicarán entrevistas semiestructuradas y se llevará un registro sistemático en el diario de campo de las interacciones efectuadas durante el escenario del descanso escolar.

La importancia de este estudio radica en la necesidad de conocer cómo se construyen las representaciones sociales de los roles de género en la infancia desde el contexto en el cual se desenvuelven las niñas y los niños. Los resultados de esta investigación pueden llevar al planteamiento de estrategias y alternativas pedagógicas que promuevan la equidad de género mitigando o evitando la discriminación, y a la promoción de una cultura de respeto a la diversidad en el ámbito educativo.

1. Problema

En el instante en que la madre y el padre conciben un bebé, la primera pregunta que se hacen generalmente es si va a ser una niña o un niño. Tradicionalmente, esta determinación se da con frecuencia al realizar la ecografía a la madre gestante y cuando el personal médico lo anuncia: “es una niña” o “es un niño”. Esta asignación del género femenino o masculino es otorgada con base a las características físicas de su sexo biológico. Una vez la madre y el padre conocen el sexo de su hija o hijo asumen actitudes y comportamientos orientadas al uso de elementos, objetos y atuendos. Un ejemplo de ello es el color de las prendas de vestir o accesorios. Si es niña se usarán en tono rosa, por el contrario, si es un niño será en tono azul, que por ende conlleva a que tanto los padres como los demás miembros de la familia adquieran posturas asociadas a la forma en que se les va a educar y tratar.

Por otro lado, durante la primera infancia, las niñas y los niños empiezan a recibir desde el seno de su familia la adquisición de símbolos, normas, valores, expresiones y conductas adjudicadas al género femenino o al masculino, distribuyendo actividades inequitativas, es decir, que “cosas deben hacer las mujeres” y “que cosas deben hacer los hombres”, atributos construidos social y culturalmente de forma diferenciada. Poma & Mendoza (2012) expresan: “desde el hogar se socializan los estereotipos de género a niños y niñas de parte de sus padres y madres de familia a través de la realización de las actividades diarias, la distribución de roles y la práctica de un lenguaje sexista” (pág. 84)

Las madres y padres fomentan directamente a través de acciones como colocar los pendientes que “adornan” las orejas de las niñas, sujetar el cabello de las niñas con diademas que contienen detalles en pedrería y tul para que la “princesa luzca bella”; el uso de mensajes verbales: “tú eres valiente”, “los niños no lloran”, “las niñas deben ser tiernas” o de manera indirecta al ofrecer experiencias en el juego o en la elección de los juguetes. De esta manera la familia se convierte en el primer agente socializador y formador en los roles de género a través de un proceso de aprendizaje en donde se define el papel que es deseable para cada sexo. Roles que se transmiten, afianzan y transitan de generación en generación.

Posteriormente cuando las niñas y niños ingresan a la escuela se encuentran con otros elementos y dinámicas institucionales en donde se enfatiza un sistema binario y heteronormativo en el cual las estudiantes y los estudiantes deben asumir unas nuevas rutinas como: el uso de los espacios escolares en especial los sanitarios, los cuales se encuentran demarcados, separados y diferenciados para uso exclusivo de las mujeres y de los varones. Otra de las normas escolares hace referencia al porte del uniforme de diario en donde se estipula en el manual de convivencia el uso de jardinera y media pantalón para las niñas mientras los niños deben llevar pantalón. En este mismo escenario se dan otros procesos de interacción siendo común y habitual que las niñas y los niños pasen un mayor tiempo compartiendo y jugando con pares del mismo sexo y relativamente poco tiempo con pares del sexo opuesto.

La socialización por pares del mismo sexo se hace evidente cuando las niñas conforman sus propios grupos compartiendo juegos y actividades asociadas al rol que ejercen las mujeres en sus hogares incorporando el uso de muñecas y diversos utensilios mientras los niños aprenden a entenderse en el juego *rudo* y brusco reforzándose comportamientos y actitudes asociadas comúnmente a los hombres. De esta manera el contexto escolar se convierte en aquel panorama donde confluye el compartir de actitudes, emociones y expresiones en torno a las representaciones sociales de género.

Ayala Morán, L. A., & Lucio Landy, L. L. (2019) sostienen que “los estereotipos de género al ser normas establecidas y repetidas a diario por la sociedad mantienen relación con las habilidades de los individuos porque a pesar de que tanto hombres como mujeres nacen con las mismas capacidades, estas se desarrollan dependiendo de las actividades que desarrollen más y éstas van a depender de las que se realicen en el entorno” (pág. 33), de este modo, las expectativas asociadas a las habilidades, a las capacidades, al comportamiento social, sexual e identitario de niñas y niños continúan enfatizando una cultura androcéntrica y heterosexista. Con base en estas premisas se plantea la pregunta: ¿Cómo se reafirman las representaciones sociales de los roles de género de las niñas y niños de segundo grado de básica primaria en el Colegio Gerardo Molina Ramírez?

2. Justificación

Los roles se asignan acorde al sexo con base a las distinciones biológicas que diferencian a varones de las mujeres, las cuales se otorgan una vez el infante ha nacido y al hacer el señalamiento si se es una niña o un niño. El ser femenino o masculino trae consigo una serie de concepciones y preceptos que son impuestas por la sociedad y la cultura ya que son ellas quienes definen cuáles son las tareas, responsabilidades, habilidades y capacidades tanto de mujeres como de hombres indicando como debe ser el comportamiento y las actitudes que deben asumir. Es así como social y culturalmente se piensa que las mujeres son débiles, sensibles, sumisas, dependientes y débiles, con excelentes habilidades en el cuidado y en la realización de labores hogareñas mientras los hombres han sido catalogados como personas fuertes, valientes, rebeldes, insensibles y objetivos; con grandes habilidades en el campo de los negocios, la tecnología y en el sector productivo.

Desde diversos ámbitos los roles de género se han afianzado en los distintos colectivos sociales a partir de lo heteronormativo y patriarcal basándose en las diferencias biológicas de ambos sexos en donde mujeres y hombres han ido incorporando en su estilo de vida normas, actitudes y modos de comportarse. Según Saldívar Garduño, A., Díaz Loving, R., Reyes Ruiz, N. E., Armenta Hurtarte, C., López Rosales, F., Moreno López, M., ... & Domínguez Guedea, M. (2015). señalan que “ los roles atribuidos a cada género, son adquiridos durante la niñez, se acentúan durante la adolescencia, y se refuerzan al inicio de la vida sexual (García y Barragán, Correa Romero & Saldívar Garduño, 2013), y son transmitidos a través de la socialización familiar, escolar, y la que se realiza a través de los medios de comunicación; estos tres agentes se encargan de mostrar a niñas y niños cuáles son los comportamientos y expresión de estados emocionales que se esperan de las mujeres y los varones en diferentes escenarios y situaciones” (pág. 2129).

Por consiguiente cuando las niñas y los niños ingresan al sistema escolar, se observan patrones de conductas haciéndose evidente en las relaciones que se dan en el diario vivir, al interior del aula y en las diversas actividades institucionales y en especial en el uso de su lenguaje, de sus comportamientos, actitudes y sentires; enfrentándose a nuevos roles donde

deben sortear la manera en que deben dirigirse a sus nuevos compañeros y compañeras puesto que la comunidad educativa a la que llegan se encuentra integrada por una multiplicidad de estudiantes provenientes de distintas regiones. Cada uno de ellos con un esquema cultural diverso en donde los roles de género se dejan entrever en las posturas que asumen.

Realizando un rastreo a experiencias referente al tema, se encuentran estudios asociados a los roles de género (Aguilar, 2016), (Arvayo, 2015) género y su representación social (Aristizábal, 2013) que se hallan enfocadas a niños y niñas de grado preescolar y grados cuarto y quinto de primaria, se han llevado a cabo en escenarios como España (Bruel, 2009, Baque Chilan, J. A. 2022), México (Arvayo, 2015; Balanta Mera, R., & Obispo Salazar, K. (2022)). En Colombia se encuentra registro de algunas experiencias enfocada en la construcción de las representaciones sociales de género en niñas y niños en preescolar (Zambrano, L. K. 2017; Aristizábal, R., Mauricio, F., & Cely, Á. P. M. (2013). Las representaciones sociales de género en maestros (Quintero Ríos, L. M., & Tundeno Ospino, M. P. 2018). En cada una de ellas se hace un acercamiento al tema. Sin embargo, fueron realizadas en escenarios distintos al que se plantea en esta investigación y con población diferente.

Es así como se hace necesario hacer una investigación en donde se indague sobre las formas en que se reafirman las representaciones sociales de los roles de género teniendo en cuenta el lugar de origen de las niñas y niños del grado segundo de básica primaria pertenecientes al Colegio Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba de la ciudad de Bogotá. Proporcionando adicionalmente un punto de referencia para futuras investigaciones que conlleven a la reflexión y la resignificación frente a las percepciones sociales que se construyen entorno a los roles de género que se vienen dando en el contexto familiar y escolar. Por otro lado, brindar la posibilidad de revisar las rutinas, dinámicas, conductas, actividades y ambientes en donde se forman y acentúan los roles de género en niñas y niños en la etapa escolar.

En consecuencia, se espera que este estudio aporte significativamente en la reflexión, transformación y reconstrucción de una nueva concepción de los roles de género que se vienen asumiendo en distintos escenarios y ámbitos (familia, colegio) que conlleven a la equidad, al empoderamiento y la visibilización de los valores de justicia e igualdad fortaleciendo el proyecto de educación sexual del plantel y el proyecto educativo institucional: “comunicándonos con calidad, mejoramos en humanidad” basados en la pedagogía dialogante.

Finalmente, este ejercicio brinda la oportunidad de profundizar en las reflexiones, optar por una postura humanizante e igualitaria en donde se pueda poner en práctica los conocimientos y saberes adquiridos en el transcurso de la maestría, además de obtener enriquecimiento a nivel personal, intelectual y profesional propendiendo en la generación de aportes significativos dentro del proceso formativo que se brinda a las y los estudiantes del Colegio Gerardo Molina Ramírez.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General:

Analizar las formas en las que se reafirman las representaciones sociales de los roles de género de las niñas y niños de segundo grado de básica primaria del Colegio Gerardo Molina Ramírez.

3.2. Objetivos Específicos:

1. Identificar las creencias y conocimientos que tienen las niñas y niños del Colegio Gerardo Molina Ramírez respecto a las representaciones sociales de los roles de género.
2. Describir actitudes que configuran las representaciones sociales de los roles de género en niñas y niños del Colegio Gerardo Molina Ramírez.
3. Caracterizar las representaciones sociales con respecto a los roles de género de niñas y niños del Colegio Gerardo Molina Ramírez.

4. Contexto Institucional y poblacional.

El Colegio Gerardo Molina Ramírez IED se encuentra ubicado en la localidad de Suba en la ciudad de Bogotá. Nació como sede C del colegio Toscana Lisboa en el año 2005, posteriormente con la construcción de una sede propia inicio de manera independiente bajo la resolución 2375 del 4 de julio del año 2007.

La planta física cuenta con laboratorio de física y química, aula especializada en inglés, dos salas de informática, biblioteca con salón de espejos, dos salas de lectura y una sala de audiovisuales, treinta y seis aulas de clase, aula polivalente, dos áreas de atención y servicio para los docentes, área administrativa, comedor escolar y zonas deportivas. El plantel ofrece servicio educativo desde los niveles prejardín hasta el grado undécimo en sus dos jornadas escolares; con un total de ciento diez docentes, veinte directivos y tres mil seiscientos estudiantes.

La institución brinda atención a una población ubicada en los estratos 1 y 2 procedentes de los barrios Lisboa, Bilbao, Berlín, San Carlos, Santa Rita y Santa Cecilia. La base de su economía proviene de empleo informal en actividades de reciclaje, negocios independientes, ventas ambulantes, y un pequeño porcentaje en el empleo formal asociado a las ventas, vigilancia, construcción y servicios domésticos.

La labor educativa del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, se realiza en un contexto de necesidades y expectativas crecientes dados los múltiples y acelerados cambios en la sociedad, la cultura, la ciencia y la tecnología a los cuales son más propensos las niñas, niños, adolescentes y jóvenes; demandando de la escuela mayor actualización e innovación; en tal sentido, la gestión institucional se enfoca en una función pedagógica, de calidad, democrática y participativa; lo cual, le obliga a fortalecerse en procesos de investigación pedagógica para identificar y conocer las necesidades educacionales, así como para reconocer las capacidades y potencialidades de la comunidad educativa; al mismo tiempo para fortalecer los procesos de comunicación asertiva y de convivencia con los cuales se puedan asumir los múltiples retos de la realidad, entre los que se cuenta la transformación personal y social en las diferentes dimensiones del desarrollo integral humano a fin de promover y garantizar la expresión en las formas de pensar, sentir y actuar incluyentes y facilitadoras de una vida sana y feliz de las y los

estudiantes; donde la comunicación, la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo se pongan en el centro del proceso educativo.

Estas son las razones esenciales por las que el Colegio Gerardo Molina Ramírez IED orienta la formación integral de las y los estudiantes en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el nombre “Comunicándonos con calidad, mejoramos en humanidad”, para lo cual ha sumido como modelo pedagógico institucional la pedagogía dialogante, basándose en los principios epistemológicos:

-La inteligencia es diversa.

-Todo proceso humano es social, contextual e histórico.

-Las dimensiones cognitivas, socioafectiva y práctica son susceptibles de modificación positiva o negativa.

Y en los principios pedagógicos:

-El fin de la educación no debería ser el aprendizaje sino el desarrollo.

-La educación siempre debe ser entendida como un proceso Inter estructurante.

-La conveniencia y necesidad de trabajar por competencias.

Con base en el modelo pedagógico y el Proyecto Educativo Institucional se hace énfasis en el área de humanidades; bajo el slogan “Camino a la excelencia”, el cual es el propósito y actitud para el mejoramiento continuo.

Por otro lado, las niñas y niños pertenecientes al grado segundo de básica primaria de la jornada mañana del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED. Cuentan con edades que oscilan entre los 7 a 9 años. Proviene de distintas regiones del país e inmigrantes de Venezuela. Con predominio de familias monoparentales, reconstituidas y en un mínimo porcentaje con familias nucleares. El nivel de escolaridad de las madres, padres y cuidadores es bajo donde se pueden encontrar con estudios de primaria incompleta, primaria completa, bachillerato incompleto y bachillerato completo.

Las estudiantes y los estudiantes del grado segundo se caracterizan por mostrar disposición y apertura ante el abordaje de temas y actividades propuestos en todas y cada una de

las dimensiones (comunicativa, cognitiva, estético valorativo y práxico corporal). Muestran agrado en los trabajos que involucren el uso de diversos materiales, así como la realización de actividades lúdicas y recreativas, les divierte observar videos, escuchar música, bailar, realizar ejercicios al aire libre, jugar y evidencian interés por escuchar historias, narrar sus experiencias o vivencias de su entorno cercano.

Según Piaget los niños y niñas en edades de 7 a 9 años se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, que se caracteriza por el desarrollo del pensamiento organizado y racional. Empiezan a ser capaces de entrar en mayor contacto con la realidad y de reflexionar. Esta mayor aceptación de la realidad trae como consecuencia una mayor tolerancia a la frustración. Ya no están tan inmersos en su mundo de fantasías y deseos y esto se aprecia en las explicaciones que dan.

Las niñas y niños entre los 7 y los 9 años sienten la necesidad de ser reconocidos como personas, tanto dentro de la familia, como en el ámbito escolar y de amigos. A lo largo de esta etapa la niña y el niño empiezan a sentirse más dueños de sí mismos. Esto favorece el progresivo distanciamiento de sus padres/madres. Tienden a ser curiosos, les interesa todo y se sienten atraídos por todo lo que el mundo les va ofreciendo.

En esta etapa, tanto las niñas como los niños invierten la mayor parte de su energía a realizar dos actividades fundamentales para su desarrollo: el juego y el aprendizaje escolar. Aprende a expresar con palabras lo que desea y siente, esto le facilita la comunicación verbal, emocional y los vínculos con los otros.

Por otro lado, Vygotsky señala que los niños y niñas aprenden haciendo suyas las actividades, hábitos, vocabulario e ideas de los miembros de la comunidad en la que crecen.

5. Marco Teórico

En el presente marco teórico se abordarán dos categorías de análisis, a saber; representaciones sociales y los roles de género dentro del contexto escolar. Dichas categorías son elementos constitutivos que orientan el objeto de estudio de la investigación en cuestión.

5.1. Representaciones sociales

En este apartado se abordarán las diferentes concepciones que se tienen sobre las representaciones sociales y la mirada desde diversas disciplinas; un referente que permitirá entender y comprender cómo los individuos construyen e interiorizan su realidad a partir de las experiencias, vivencias y conocimientos.

El interés por conocer y entender cómo los seres humanos interpretan la realidad, cómo actúan, se comunican, se dan las interacciones sociales, así como la construcción del conocimiento que circula de manera constante y permanente, ha llevado a diferentes especialistas para estudiar la forma en que los individuos se apropian de expresiones, conceptos y comportamientos según los eventos o situaciones que se dan en diversos contextos: cultural, educativo, religioso, social, económico o político.

Es en este proceso; por comprender la realidad, que los sociólogos Berger y Luckman (1967) en su obra “La construcción social de la realidad” tratan de demostrar que toda la realidad social no es otra cosa que una construcción de la misma sociedad. El hombre mismo es quien construye su propia naturaleza. Él es el que se produce a sí mismo y esa construcción será, por necesidad, siempre una empresa(construcción)social. Por su parte Wilhem Wundt con la fundación del instituto de psicología en Leipzig con sus publicaciones realizadas entre 1873 y 1874 y sus aportes desde la psicología experimental y social considera lo siguiente: primero, sobre el desarrollo histórico de las personas y planteando que la vida de cada sujeto individual es demasiado corta. Se debe tener en cuenta el estudio de la humanidad; más no de un solo individuo para entender la mente. En el laboratorio de Wundt el papel del sujeto cobra gran importancia, ya que es la fuente primordial y principal de la cual se pueden obtener los datos para el estudio. Adicionalmente con Wundt (1898) se toman algunas versiones antropológicas junto con el análisis de la conducta humana indica que la “comunicación de gestos” son la base

de la vida social sin la cual; los individuos no podrían entenderse. En esa comunicación de gestos se originan productos culturales con existencia concreta: el lenguaje viene a ser un medio de la actividad cognoscitiva superior dando capacidad a los seres humanos para imaginar y crear costumbres que con el tiempo se convierten en patrones culturales.

A mediados del siglo XX el psicólogo social Serge Moscovici funda el término Representaciones Sociales. En su libro publicado en 1961 titulado *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Moscovici (1989) reconoce cuatro raíces que lo llevaron a plantear su teoría: Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo de las niñas y los niños, las teorías sobre la sexualidad infantil de Sigmund Freud, Fritz Heider con los estudios sobre psicología del sentido común, Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas.

En este sentido, para Durkheim (1898):

“Las “Representaciones colectivas” concentra la forma de pensamiento que predomina en una sociedad y que cubre a todos sus integrantes. El sujeto se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo conformado por normas, valores, creencias y mitos. Las representaciones colectivas son aquello que las personas construyen en torno a los aspectos religiosos, morales, culturales; son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas” (Plascencia, J. R., 2007, pág. 17).

Con base en estos planteamientos, las teorías existentes y posterior a sus estudios Moscovici (1979) define las representaciones sociales como:

“[...]sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propio, y que no son simples “opiniones sobre” o “imágenes de” o “actitudes hacia”, sino “teorías” 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, proporcionándoles un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos del mundo” (García Ramírez, 1990, p. 17) .

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. De lo anterior, se puede concluir entonces que, mientras para Durkheim las representaciones colectivas son

admitidas como formas de conciencia que la sociedad le asigna a los individuos, para Moscovici las representaciones sociales son construidas por los sujetos que hacen parte de una sociedad.

Según Moscovici, las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Las representaciones sociales definidas por Moscovici como "universos de opinión" pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

- a) La información. Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de estos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso: Dimensión o concepto, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social. (Moscovici, 1979 p. 45). Por lo tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.
- b) El campo de representación. Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativa o imaginativas. También es un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización con relación a sus fuentes inmediatas: Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. (ibid., 1979 p. 46)
- c) La actitud es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, real y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación. Si bien esta clasificación no sustenta ninguna jerarquía o prioridad, el propio Moscovici lanza la hipótesis de su cronología que al verse en conjunto completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido. Señala Moscovici: Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres

dimensiones y la primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (Moscovici, 1979 p. 49)

Moscovici (1979) propone cuatro elementos de las representaciones sociales: La información, que se relaciona con lo que “yo sé”; la imagen que se relaciona con lo que “veo”; las opiniones, con lo que “creo”; y las actitudes, con lo que “siento”

Por otro lado, Denise Jodelet, Discípula de Moscovici, quien también se interesó por las representaciones sociales, indica que estas no se dan en todo el mundo social sino sobre algo o alguien, además son expresadas por un sector social particular. Las representaciones sociales se dan sobre tres elementos: objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de una sociedad, sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los individuos interactúan. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1986. PP. 474 – 475)

Jodelet (1984) presenta la siguiente acepción:

“[...]el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa, una forma de pensamiento social... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta

dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (p.473).

Las representaciones sociales no solo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, las Representaciones Sociales son un pensamiento constituido y constituyente. Es constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana. Además, ellas encierran imágenes que condensan significados (Jodelet, 1986), los cuales hacen que éstas sean una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social. Por eso, hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, esto es, aquello que representamos de acuerdo con nuestra particularidad y con el lugar que ocupamos en el mundo en donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social; circulan y reúnen experiencia, para hacer familiar lo insólito.

Por su parte, Robert Farr (1984) brinda su versión frente a las representaciones sociales señalando que tienen una doble función que consiste en hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propio. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de” o “actitudes hacia”, sino teorías de o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero establecer un orden que permita a las personas orientarse en un mundo material, social y dominado; segundo posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, citado por Moscovici, 1993). Las representaciones sociales aparecen cuando los

individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. (Farr, 1983 p. 655).

Adicional a estos autores, la socióloga Claudine Herzlich (1979) al realizar su investigación en las representaciones sociales sobre la salud y la enfermedad indica que las relaciones que establece un individuo en un grupo se determinan por las circunstancias, exigencias, acciones y comunicaciones asociado a un componente motivacional. La actitud y la manera como el individuo toma conciencia sobre sus experiencias le lleva a crear una estructura social determinada por elementos cognoscitivos y expresivos.

Herzlich (1975) señalaba que uno de los atributos esenciales de la representación social es contribuir a definir un grupo social. Poder hacer referencia a un conocimiento social compartido, y sentirse o percibirse como parte o miembro de un conglomerado social determinado son condiciones fundamentales para que exista una identidad social.

Finalmente, se puede establecer que Jodelet, Farr, Herzlich y Moscovici hacen énfasis en la comunicación, el lenguaje y las acciones de los individuos en la construcción de las representaciones sociales enfatizando en la importancia del contexto. Muestran el interés por descubrir el universo simbólico en el que las personas construyen sus representaciones sobre un objeto específico.

Las representaciones sociales brindan un código de comunicación común con el que se nombran y agrupan los diferentes aspectos del mundo en el que viven las personas. Estos sistemas de códigos, opiniones, acciones, actitudes, valores y juicios serán los que orientan a los individuos en la forma de relacionarse y comportarse estableciendo una forma de pensamiento social.

Urbina (2018) al realizar un rastreo por diversos estudios inspirados en la teoría de las representaciones sociales evidencia una aplicación significativa en una amplia gama de investigaciones y objeto de estudio en áreas del psicoanálisis, ciencias, salud y enfermedad, problemáticas sociales y políticos. Han sido relevantes los aportes de esta teoría en el campo de las ciencias sociales, salud y del medio ambiente y educación.

En el contexto escolar se han encontrado estudios enfocados en la relación entre las representaciones sociales y los roles de género; una de ellas indica que las representaciones sociales de la mayoría de los adolescentes en torno a la identidad y los roles de género han sido construidas bajo el sistema sexo/género y sobre ello ha incidido lo visto o escuchado por sus padres en su casa. Por lo tanto, los comportamientos que creen que pueden desempeñar están ligados con los estereotipos de género que han incluido dentro de sus sistemas de creencias y valoraciones (Balanta, 2022). En otra investigación se halló que la construcción de las representaciones sociales se ve mediada por la influencia de los pares y de los artefactos brindados en los escenarios de juego, mediante los cuales los niños y las niñas demuestran la comprensión y seguimiento de los patrones y normas de juego. Como fenómeno central identificaron las creencias, ideas y actitudes compartidas por los participantes hacia acciones específicas que realizan hombres o mujeres. Permitiendo evidenciar la relación existente entre el contexto familiar de los/las participantes con el fenómeno, en algunos casos los niños y las niñas hacían atribuciones a los roles tradicionales de hombres o mujeres. (Zambrano, 2020); coincidiendo con el estudio aportado por Aristizábal (2013) donde las representaciones sociales frente a los roles femeninos y masculinos se conciben desde un modelo tradicional donde la cultura influye en la reproducción de patrones hegemónicos.

El estudio de las representaciones sociales en el sistema escolar permitirá entender la relación que tienen los actores educativos entre sí y estos con su entorno. Pues, es en este contexto donde los individuos como sujetos dinámicos dan forma a todo aquello que proviene del exterior. Además de ello se puede establecer enlace con diferentes áreas del conocimiento como el lenguaje en el empleo de códigos o símbolos; en las ciencias sociales a través de las interacciones que se establecen entre los individuos convirtiéndose en una plataforma para la intervención y la transformación social.

5.2. Roles de género

A lo largo de la historia se han elaborado diferentes conceptos sociales de acuerdo con las dinámicas propias de cada época, influyendo en las relaciones que establecen los individuos con su contexto. El género y los roles de género no son la excepción a esta inclinación, pues han sido construidos y transformados desde distintos ámbitos: político, cultural y social con influencia de varias disciplinas como la antropología; sociología; psicología; arqueología y la filosofía. Para

abordar el término ‘género’ es imperante hacer referencia al concepto ‘sexo’, entendido este tradicionalmente como las características fisiológicas y sexuales que tiene un individuo al nacer, a partir de las cuales se le identifica ya sea como macho o hembra. En el caso de las hembras entre dichas características se destacan los senos, la vulva, la vagina y el útero, en el caso de los machos el pene, los testículos y la próstata. Desde algunas perspectivas se señala que el sexo en lugar de ser un hecho biológico innato se asigna al nacer con base en la percepción que otros tienen sobre los genitales de la persona.

Partiendo de esta noción sobre el sexo es necesario conocer la evolución y las diversas concepciones que se han ido tejiendo en torno al género. La idea de género nació a finales de los años cincuenta del siglo XX desde el psicoanálisis con los trabajos de John Money (1921 – 2006).

“[...] Money entendía el género como identidad en la que influyen factores como lo social, la percepción individual y grupal, y la importancia del comportamiento en la construcción del género de cada individuo... defendía que la identidad de género era aprendida y no innata a las personas” (Díaz, 2014, p. 25).

La conceptualización de género tuvo un mayor auge entre los años sesenta y setenta como punto clave en la teoría feminista analizando las estructuras sociales y las desigualdades entre hombres y mujeres; rechazando el determinismo biológico¹ y demostrando que lo que define la sociedad como ser hombre o ser mujer es producto de la cultura, por lo tanto, no es algo natural. La definición de mujer u hombre, femenino y masculino son categorías determinadas por construcciones sociales.

Posteriormente y hacia finales de la década de los años noventa Judith Butler en su reconocido trabajo *Género en disputa*, sienta las bases de su teoría sobre la performatividad² del sexo y la

¹ El determinismo biológico presupone que hay algo en la biología humana que explica la relación de desigualdad entre hombres y mujeres. A partir de este concepto, se considera al comportamiento humano como resultado de la anatomía, fisiología y biología, al margen de la historia, la sociedad, la cultura, la política y la economía. Se considera que existen factores biológicos innatos e inmutables en el ser humano, como los órganos, las células, los genes y las hormonas que influyen en su comportamiento (Castellanos, 2021, p. 10).

² La performatividad es un proceso que implica la configuración de nuestra actuación en maneras que no siempre comprendemos del todo, y actuando en formas políticamente consecuentes. La performatividad tiene completamente que ver con “quién” puede ser producido como un sujeto reconocible, un sujeto que está viviendo, cuya vida vale la pena proteger y cuya vida, cuando se pierde, vale la pena añorar. La vida precaria caracteriza a aquellas vidas que no están cualificadas como reconocibles, legibles o dignas de despertar sentimiento. Y de esta forma la precariedad es

sexualidad; rompiendo con el pensamiento de su época planteando la inexistencia de un sexo biológico, para Butler (2007)

“[...] no nacemos como machos o hembras, como hombres o mujeres, sino que se nace con cuerpos contruidos dentro de un entorno cultural que asigna un sexo y un género, en donde sexo y género sostienen la estructura patriarcal y hegemónica en la sociedad” (p. 58).

Es importante señalar que todas las culturas elaboran una visión sobre el género a partir de su historia, sus tradiciones populares, comunitarias, generacionales y familiares. En esta construcción Lagarde (1996) expone que:

“El género implica: las actividades y las creaciones del sujeto, el hacer del sujeto en el mundo; la intelectualidad y la afectividad, los lenguajes, las concepciones, los valores, el imaginario y las fantasías, el deseo del sujeto, la subjetividad del sujeto, la identidad del sujeto o autoidentidad en tanto ser de género: percepción de sí, de su corporalidad, de sus acciones, sentido del Yo, sentido de pertenencia, de semejanza, de diferencia, de unicidad, estado de la existencia en el mundo. El poder del sujeto (capacidad para vivir, la relación con otros, la posición jerárquica: el prestigio y estatus), condición política, estado de las relaciones de poder del sujeto, oportunidades. El sentido de la vida y los límites del sujeto” (p. 54).

El género constituye una categoría que permite analizar las relaciones entre hombres y mujeres en un contexto determinado. La categoría género es “[...] una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización” (Gamba, 2007, p. 3). Joan Scott (2015), por su lado, afirma que el género, es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder.

Por su parte, Lamas (2000) indica que el género es

la rúbrica que una a las mujeres, los queers, los transexuales, los pobres y las personas sin estado (Butler, 2009, p. 335).

“[...] el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es ‘propio’ de los hombres (lo masculino) y ‘propio’ de las mujeres (lo femenino)” (p. 2).

En este mismo sentido Baeza (2005) plantea que el término género es un concepto social, el cual hace referencia a los rasgos psicológicos y culturales que se le han atribuido a hombres y mujeres,

“[...] las creencias sociales de género son el conjunto de ideas, mitos, arquetipos de cada cultura y subcultura sobre lo que significa ser varón o mujer en un contexto social determinado...es la cultura más amplia la que determina cómo pensamos, sentimos y vivimos la masculinidad y la feminidad” (p. 38).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS)

“[...] el término género se utiliza para describir las características de hombres y mujeres que están basadas en factores sociales, mientras que sexo se refiere a las características que vienen determinadas biológicamente. Las personas nacen con sexo masculino o femenino, pero aprenden a ser niños y niñas que se convierten en hombres y mujeres. Este comportamiento aprendido compone la identidad de género y determina los papeles de los géneros”. (Romero & Forero s/f, p. 11)

Por consiguiente, el género es considerado como una construcción social y cultural que asigna a los individuos unas conductas esperadas dependiendo de si es macho o es hembra. A través del género se establece qué se entiende por femenino y masculino en cada sociedad. Por lo tanto, en las interacciones sociales dadas desde la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación y demás instituciones se determinan y reproducen las ideas, normas y comportamientos que cada sociedad ha establecido para cada sexo, así como el valor y el significado que se le asigna a cada uno.

Roles de género:

“En 1955 John Money propuso el término
“papel de género” para describir el conjunto

de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres”. (Gamba, 2007, p. 2).

Los roles de género se han considerado como aquellos comportamientos y actitudes asumidas de forma apropiada por mujeres y hombres en un grupo, familia, sociedad o cultura, dependiendo de la época. Además, cómo se perciben desde lo femenino o lo masculino. Es decir, se puede considerar que lo adecuado para las niñas es tener comportamientos femeninos, como ser *tierna, cariñosa, delicada y hacendosa*. Mientras que para los niños es aceptable que tenga comportamientos masculinos, como ser fuerte, valiente y protector. Los roles son elaborados por cada cultura y se caracterizan porque son modos de comportamiento socialmente estandarizados los cuales se transmiten de generación en generación.

(...) “Estos aprendizajes sobre el género son las raíces de las creencias frente al rol sexual que son definitivas en la vida de hombres y mujeres, ya que determinan formas de relacionarse; formas de convivir que tienen que ver con la conservación de la vida y sana convivencia”. (Gómez, 2013, p. 342).

Marta Lamas (1986) sostiene “el papel, o rol, de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variaciones de acuerdo con la cultura, a la clase social, al grupo étnico y hasta al nivel generacional de las personas...” (Pág. 188).

De acuerdo con los roles diferenciales otorgados a mujeres y hombres en la estructura social se marca un lugar basado en la desigualdad. Por ello, ciertas actividades o características son percibidas por la sociedad como más importantes o superiores, mientras que otras son consideradas menos importantes. Los roles concebibles para cada sexo comienzan su asimilación en la niñez, se refuerzan en la edad avanzada y terminan definidos al comienzo de la vida sexual. Los autores Barragán y Saldívar Garduño (2015), afirman que los roles son transmitidos por la socialización familiar y escolar, y por los medios de comunicación; se puede entender cómo estos roles ilustran comportamientos perceptibles de hombres y mujeres en los dominios cognitivo, emocional y físico, como lo señalan los autores Bustos Romero (1994) y Castro Castañeda, et. Al (2011).

Simone de Beauvoir (1949) intentó dar una explicación razonable de porque a las mujeres se les ha dado un trato diferencial al de los hombres, constituyendo un referente en la historia feminista. Investigó a lo largo de la historia el papel de la mujer en las sociedades desde varios puntos de vista: biológico, sexual, sociológico, político, jurídico y antropológico. En sus planteamientos señala que el rol de la mujer y el rol del hombre son construcciones sociales y culturales sin importar la personalidad, la inteligencia o las capacidades individuales. De ahí que, los roles de género se convierten en las conductas socialmente aceptadas de ser hombre o mujer en un determinado grupo social, marcando la diferencia entre ambos sexos comportándose y desarrollándose de acuerdo con estas normas establecidas.

En distintos tiempos históricos se ha producido una división de actividades según el género y esto se ha reflejado no solo en las prácticas sociales sino también en las leyes.

“En la sociedad moderna, industrial y urbana, el patriarcado se expresó a través de una forma de división sexual del trabajo que acentuó la separación del espacio privado, en el hogar, destinado a las mujeres, del espacio público, predominantemente masculino” (Astelarra, 2005, p. 8).

En el ámbito público se encuentran aquellas tareas que corresponden a la producción de bienes y servicios, la política, la cultura, la diferenciación de clases sociales; mientras que en el ámbito privado quedaron aquellas actividades asociadas a la reproducción humana, el trabajo doméstico, el cuidado y la crianza de los hijos.

Por otro lado, Parsons y Bales (1955):

“[...] identificaron de manera consistente dos diferentes características: un papel instrumental³ y orientado a metas que se asigna a los hombres en la mayor parte de las sociedades, y un papel expresivo⁴, orientado a las relaciones interpersonales, que se asigna a las mujeres”. (Loving, 2001, pp. 132-133)

Si bien es cierto que dicho estudio se realizó hace varios años; en otras investigaciones realizadas posteriormente: Castro, Y. R., Fernández, M. L., Magalhães,

³ Denominados rasgos de masculinidad que caracteriza a los hombres como independientes, asertivos, activos, protector, proveedor, dominantes en el espacio público. (Castro, 2010, p. 75)

⁴ Describe a las mujeres desde la dependencia, la sensibilidad, el afecto, relegadas al ámbito privado/doméstico. (Castro, 2010, p. 75)

M. J., & Fernández, M. V. C. (2010) y Díaz-Loving, R., Velasco-Matus, P. W., & Rivera-Aragón, S. (2018) corroboran y demuestra como social y culturalmente la asignación de aquellos rasgos instrumentales y expresivos se continúan otorgando a hombres y mujeres. En el caso del hombre guerrero, sobrecargado de fuerza y poder, conquistador pero un completo analfabeto emocional incapaz de expresar ternura porque inclusive en el siglo XXI para muchos eso aún es cosa de las mujeres. En el caso de la mujer sabias cuidadoras, hogareñas, capaces de administrar lo poco para lograr grandes cosas, pero muchas de ellas incapaces de darle espacio a su guerrera interior; pues este rasgo es aceptado y valorado más en los hombres.

Adicional a lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas define los roles de género como:

“[...] comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada en una época determinada considera apropiados para hombres y mujeres. Además de los atributos, las relaciones son construidas socialmente y aprendidas a través del proceso de socialización”. (ONU Mujeres OMS (p. 11).

Dicho proceso de socialización se da inicialmente en la esfera familiar. Es la familia como núcleo y célula de la sociedad la principal responsable de la transmisión de los valores culturales. Los roles de género se aprenden desde casa, ya que al nacer se les asignan colores a los bebés según su sexo, rosado para ellas, azul para ellos. La crianza y las relaciones posteriores en el jardín y luego en la escuela van afirmando y alineando dichos roles. Desde pequeños se les indica a las niñas y a los niños cómo deben actuar, que deben hacer, qué pueden sentir, cuáles juguetes son los adecuados para jugar. Por tanto, se puede entender que las concepciones de los roles de género brindadas y aprendidas en el hogar entran al sistema educativo, escenario donde se reproducen y/o consolidan a partir de las interacciones.

En estudios recientes realizados por varios investigadores coinciden y concluyen que los niños y niñas realizan actividades y juegos mostrando diferencias marcadas de lo que hacen las niñas y los niños. Las madres y los padres se consideran modelos a seguir para sus hijos e hijas. Los padres frente al machismo y el patriarcado definen los roles que deben asumir sus hijos; sostenidos por el hecho de ser responsables de forjar su identidad, pero imperando criterios propios. Las niñas y los niños aprenden de sus padres y madres pautas arraigadas que se

manifiestan cotidianamente en la escuela a través del contacto con sus pares, que se convierte en estereotipos los cuales se repiten fortaleciendo rasgos marcados para cada género. La familia es la principal formadora de valores en la sociedad y es en ella donde se da la construcción de los roles de género. (Gómez, 2013, Castañeda, 2017, Roa, 2020, Baque 2022).

En consecuencia, en el entorno familiar y posteriormente en el contexto escolar los roles de género tienden a afianzarse a partir de las dinámicas propias que se viven al interior de cada organismo observándose en la segregación, asignación de espacios, funciones y tareas. Dichos roles se han heteronormatizados y validado desde diferentes ámbitos y el momento histórico en el cual se esté viviendo. La influencia que ejercen los adultos más cercanos y los pares en las relaciones entre niñas y niños llegan a marcar aquellas formas en que se debe actuar y comportar atendiendo a lo llamado femenino y masculino.

Finalmente, se puede señalar que las representaciones sociales se encuentran enmarcadas en significados y valores que se comparten desde las interacciones de los grupos y las comunidades respecto de lo que deben ser las mujeres y los hombres. En este sentido, la escuela como ente socializador y formador se constituye en un eje donde se entretajan, circulan y comparten experiencias y vivencias en torno a los roles de género determinando el deber ser y hacer de los femenino y lo masculino.

6. Diseño metodológico

Dado que el objetivo del presente estudio será analizar las formas en las que se reafirman las representaciones sociales de los roles de género de las niñas y niños de segundo grado de básica primaria del Colegio Gerardo Molina Ramírez, se recurrirá a realizar una investigación de tipo descriptivo para conocer en detalle el fenómeno de estudio, considerando que el tema de investigación tiene un sustento teórico suficiente. Se recurrirá a un diseño no experimental, ya que se examinarán a las y los sujetos a partir de lo que dicen y hacen dentro del escenario y contexto escolar sin ningún tipo de condición o situación coercitiva.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, (2010) la investigación no experimental “consiste en estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables; lo que se hace en este tipo de investigación es observar los fenómenos tal y como se dan en un contexto natural, para después analizarlos” (p. 270). Estos mismos autores señalan que los diseños de investigación transversales “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 289). Al no manipularse a los participantes de la investigación no se quebrantan los límites éticos, puesto que se pretende identificar posturas y actitudes que asumen las niñas y niños en una situación determinada, en especial cuando establecen relaciones dentro de un ambiente y/o ejercicio pedagógico en el contexto escolar.

6.1. Enfoque cualitativo de investigación:

El presente trabajo estará diseñado bajo el enfoque cualitativo, puesto que este es el que mejor se adapta a las características y necesidades de la investigación; ya que se busca explorar, descubrir, interpretar y comprender un fenómeno social, a través de las percepciones, opiniones y significados de la realidad desde las experiencias y vivencias de las y los participantes. Adicionalmente este enfoque “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. 2014 p. 16)

Rodríguez, Gil y García (1996) plantean que esta “estudia la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido a la situación o interpretar los fenómenos de acuerdo con

los significados que tienen para las personas implicadas”. (Pág. 86). El enfoque cualitativo hace uso de la recolección de información “sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010. P. 7). La investigación cualitativa busca entre otras cosas la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva.

Optar por la ruta a nivel cualitativa dentro de un proceso inductivo posibilita un acercamiento al fenómeno del estudio permitiendo responder a la pregunta de investigación relacionada con las representaciones sociales de los roles de género que poseen las niñas y niños del grado segundo. A través de este enfoque se esperan identificar las creencias, conocimientos, actitudes, características y actividades atribuidas al género masculino y femenino desde las vivencias de las y los participantes favoreciendo el compartir de experiencias desde su propia perspectiva. Adicionalmente, es factible tener una visión holística e integral en el ejercicio investigativo siendo que este sea dinámico y abierto.

6.2. Método de investigación:

El estudio investigativo se hará bajo la metodología fenomenológica, la cual se basa en el estudio de las experiencias de vida y desde la forma característica en que una persona ve el mundo y cómo procesa aquello que vive conforme a sus percepciones, creencias y valores. Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte. A partir de la fenomenología se explora, describe y comprende las experiencias de los individuos y los elementos que tienen en común de acuerdo con sus experiencias y con un determinado fenómeno (Creswell, 2013). En este método se trabajan directamente las declaraciones de los participantes y sus vivencias. Aquí se hace énfasis en la experiencia compartida.

Por consiguiente, desde la fenomenología es posible levantar información sobre el fenómeno del estudio sin realizar intervención o modificación de la realidad de las y los participantes en la investigación. Adicional a ello permite conocer la subjetividad de los individuos, intentando conocer los significados e interpretaciones de sus propias experiencias y de su mundo social identificando en primera instancia las percepciones, vivencias y experiencias

para luego llegar al análisis de las formas o maneras en que las niñas y los niños vinculados al sector educativo y que oscilan en edades entre los siete a nueve años reafirman creencias, conocimientos y actitudes en torno a los roles de género, roles que fueron asignados en el seno familiar y posteriormente socializados en el entorno escolar.

6.3. Herramientas metodológicas:

Teniendo en cuenta los objetivos, el enfoque y el método seleccionado para el estudio en cuestión se hará uso de aquellas herramientas que permitan obtener información relevante y pertinente dentro del entorno natural en el que se relacionan e interactúan las y los participantes. Para ello se presenta en el siguiente cuadro.

Técnica	Concepto (¿Qué es?)	Importancia	Instrumento
Diario de campo	Rodríguez, D., & Bonilla, C. (2015). Diario De Campo. COTA, CUNDINAMARCA, COLOMBIA.	El registro sistemático y continuo de las acciones realizadas por niñas y niños durante el escenario del descanso permite recolectar información relevante al fenómeno de estudio de la presente investigación. Las observaciones registradas estarán dirigidas a los comportamientos, posturas, relaciones entre pares, así como las actitudes asumidas por las niñas y los niños ante los roles de género dentro de su ambiente natural y cotidiano en especial en los espacios institucionales en los cuales interactúan.	Diario de campo Según Ortíz (2004, p. 75) La guía de observación es un instrumento correspondiente a la técnica de la observación; su estructura corresponde con la sistematicidad de los aspectos que se prevé registrar acerca del objeto. Este instrumento permite registrar los datos con un orden cronológico, práctico y concreto para derivar de ellos el análisis de una situación o problema determinado. Para Rojas (2002, p.61) una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos y formuladas

			correctamente a fin de orientar la observación. (Ver anexo A)
Entrevista semiestructurada	<p>Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”.</p> <p>Según Díaz (2013) la entrevista semiestructurada presenta un grado mayor de flexibilidad que las entrevistas estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Por su parte Piza (2009) señala que” Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos para que expresen opiniones, extrapolen emociones; además de captar gestos, tonos de voz, percepciones, sensaciones, sentimientos que aportan información al objeto de estudio”. (p 458).</p> <p>Vélez Restrepo (2003, pp.104, tomado de De Toscano 2009 p. 49) la define como: “un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través</p>	<p>La entrevista semi estructurada permite recolectar información significativa del fenómeno en estudio desde la perspectiva de las y los participantes.</p> <p>Este tipo de técnica se hace pertinente para la creación de situaciones de conversación que facilite la expresión natural de percepciones asociadas a las vivencias y experiencias por parte de las y los participantes; además brinda la posibilidad y oportunidad de tener una participación activa de las y los sujetos de la investigación y obtener información con base al fenómeno de estudio.</p> <p>Al incorporar recursos visuales como la fotografía o el dibujo de la familia y/o de sí mismo(a), (proporcionado por el estudiante y con antelación al día de la</p>	<p>Para obtener información relevante para el estudio se hará grabación de la entrevista contando con el consentimiento y asentimiento informado de las madres, padres de familia y/o de sus cuidadores.</p> <p>Formato de entrevista semiestructurada.</p> <p>Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige 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 confieren una riqueza y profundidad únicas.</p> <p>En la argumentación del discurso se pueden encontrar las representaciones sociales (Grize, 1993).</p>

	<p>de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados”.</p> <p>Incorporación de recursos visuales dentro de la entrevista: Estas herramientas permiten ofrecer espacios de comunicación y expresión más abiertos.</p> <p>Según Esteban-Guirart, M., Pallisera, M., Fullana, J., & Gifre, M. (2017). “La utilización de fotografías, dibujos o gráficos proporcionados o producidos por los propios participantes, ofrece un registro o tipo de mirada distinta.</p> <p>ya que permiten representaciones más concisas de los elementos clave de la experiencia de los participantes. Los dibujos y fotografías sirven para facilitar la generación de opiniones y visiones. Dicho con otras palabras, dar voz a los protagonistas para que pudieran expresar sus vivencias con sus propias</p>	<p>entrevista) otorgan sentido al ejercicio propiciando motivación y participación activa además de representar una herramienta valiosa de indagación.</p>	<p>La entrevista será realizada por una sola persona, con el fin de facilitar el entorno de empatía que requiere una conversación de este tipo. Se tendrán en cuenta los protocolos necesarios para la realización de esta como: presentación del investigador(a), propósito, objetivo, tiempo de duración, lugar.</p> <p>(Ver anexo B)</p>
--	---	--	---

	palabras e imágenes" (P 16, 17).		
--	----------------------------------	--	--

6.4. Método inductivo y triangulación.

Los resultados de las entrevistas realizadas a las niñas y niños de grado segundo, los registros condensados en el diario de campo de aquellas observaciones realizadas en el escenario escolar, en especial, en los momentos y espacios del descanso más los planteamientos expuestos por los teóricos frente a las concepciones de las representaciones sociales y los roles de género se analizaron bajo el método inductivo en donde se identifican las categorías: creencias y conocimientos, actitudes y caracterización de las representaciones sociales de los roles de género. Dichos resultados fueron triangulados para obtener una visión más completa y precisa del fenómeno que ocupa el objeto de estudio de la presente investigación. Además de ello, la triangulación permite dar validez y confiabilidad a los hallazgos y por ende dar respuesta a los objetivos planteados.

6.5. Población, muestra y tipo de muestra:

En investigación cualitativa fenomenológica se habla de selección de participantes. Esta selección se suele hacer con base a que estos reúnan características específicas que le permitan identificarse con el fenómeno. En este abordaje, tener experiencia vivida en el fenómeno estudiado es determinante (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

Por lo tanto, atendiendo a esta directriz el presente estudio se realizará con estudiantes del ciclo II de primaria del Colegio Gerardo Molina Ramírez. Se seleccionarán a tres (3) niñas y tres (3) niños que tengan vivencias y experiencias con relación al objeto de estudio y que cumplan con las siguientes condiciones y características: Niñas y niños en edades que oscilen entre los 7 y 9 años de edad, que se encuentren formalmente matriculados en el grado segundo de básica primaria en la jornada mañana, sean provenientes de diferentes regiones del país y/o sean migrantes venezolanos; que vivan en cercanía al plantel educativo y pertenezcan a familia monoparental, extendida o nuclear. Adicionalmente se tendrá en cuenta el interés y la aprobación

por parte de las madres, padres de familia y/o cuidadores en la participación de las niñas y los niños seleccionados.

6.6. Consideraciones éticas:

Para llevar a cabo el estudio investigativo al interior de la institución educativa en lo concerniente a la recolección de datos, la obtención de la información se tendrá en cuenta las normas y leyes establecidas para el tratamiento ético de la información entre ellas la resolución N° 008430 del Ministerio de Protección Social.

Adicionalmente se contemplarán los principios éticos: Respeto a las personas, búsqueda del bien, lograr los máximos beneficios y reducir al mínimo el daño y la equivocación.

Para contar con el aval de rectoría y consejo directivo del Colegio Gerardo Molina Ramírez, se presentará por escrito la propuesta del ejercicio apoyado desde la decanatura de la facultad de psicoterapias de la Universidad Antonio Nariño.

Finalmente se convocará e invitará a los padres, madres de familia y/o cuidadores de las niñas y niños del grado segundo de la jornada mañana a una reunión para presentar la propuesta de investigación, dar a conocer el aval de rectoría y consejo directivo y por ende contar con el interés para que participen las y los estudiantes, se proporcionará en físico el formato del consentimiento y asentimiento para ser leído, diligenciado y firmado por los padres, madres de familia y/o cuidadores de los menores. (Ver Anexo C).

6.7. Cronograma

Para cumplir con los objetivos planteados en el presente estudio es importante y necesario la organización y distribución de las diferentes actividades para ello se plantea el siguiente cronograma en el cual se mencionan los tiempos, la planificación y la ejecución de las tareas.

Actividades	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Ejercicio inicial: Definición de tema de investigación, planteamiento del problema y pregunta de investigación.	x				
Construcción de objetivos: General y específicos.	x				
Elaboración del Marco teórico.		x			

Elaboración del Diseño Metodológico.			x		
Elaboración justificación.			x		
Diseño y elaboración de instrumentos: formatos de observación, entrevista semiestructurada y taller.				x	
Revisión y ajustes al documento.				x	
Elaboración formato de consentimiento y asentimiento informado.				x	
Entrega del anteproyecto.				x	
sustentación del anteproyecto					x

Actividades	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Ejecución de protocolos de índole administrativo y legal para iniciar el trabajo de campo en la institución educativa.	x			
Revisión final de instrumentos y organización logística para la recolección de información.	x			
Aplicación de instrumentos en la recolección de información y procesamiento de datos.	x	x		
Construcción del primer capítulo		x		
Análisis de resultados.			x	
Construcción del segundo capítulo.			x	
Construcción del tercer capítulo			x	
Elaboración de conclusiones e informe del documento final.				x
sustentación de tesis.				x
Divulgación y socialización de resultados a directivas y participantes.				x

7. Creencias y conocimientos respecto a las representaciones sociales de los roles de género

En este capítulo se abordarán las ideas y conocimientos expresadas por niñas y niños de segundo grado del Colegio Gerardo Molina Ramírez en sus discursos sobre de las representaciones sociales de los roles de género. Estos relatos se acompañan de observaciones realizadas durante el trabajo de campo llevado a cabo en los descansos en el entorno educativo.

Las creencias son una parte importante en la vida humana porque afectan a la forma de pensar, sentir y actuar. Estas creencias obligan a una persona a comportarse de una manera específica. Por lo tanto, es posible suponer que las creencias de un individuo se derivan de la observación continúa de su comportamiento. Además, las creencias se conciben como concepciones construidas socialmente a partir de las interacciones y la socialización. Es de suma importancia identificar las creencias en niñas y niños respecto a las representaciones sociales de los roles de género, ya que éstas pueden influir significativamente en la formación de su identidad, así como en sus actitudes y comportamientos hacia sí mismos y hacia los demás.

Por esta razón, se tratarán las siguientes unidades de análisis asociadas a las creencias y costumbres como: apariencia física, cualidades, juguetes diferenciados, oficios y profesiones, así como las tareas domésticas; dichos componentes se encuentran acompañados de las narraciones expresadas por las niñas y niños y las interacciones dadas en el escenario institucional.

Apariencia física:

Las creencias están vinculadas a costumbres y tradiciones adquiridas mediante la repetición de acciones y prácticas que las personas creen que son apropiadas y adecuadas para determinados grupos, así como a la apariencia física que distingue a niñas, niños, mujeres y varones, diferenciados entre sí. En el transcurso de esta investigación, se

realizaron entrevistas semiestructuradas como parte del trabajo de campo para explorar las percepciones existentes sobre el aspecto físico que niñas y niños creen tener. A continuación, se presentan las preguntas y respuestas transcritas según la unidad de análisis de apariencia física: “Que las niñas tenemos el pelo largo y los niños pelo corto y poquito” (Niña KL), “El niño puede fuerte cuando sea grande y las niñas pueden crecer” (Niño EM), “Las niñas tenemos cabello laaaaaargo, podemos peinarnos con trenzas y usar moñas y los niños tienen siempre el cabello corto”(Niña KMB), (Las niñas son bonitas y tienen el pelo largo y los niños somos fuertes y tenemos el pelo corto” (Niño JLP).

Resulta evidente cómo la posesión de ciertos rasgos físicos, como la longitud del cabello, se asocian inmediatamente a las mujeres. Social y culturalmente, este aspecto se ha reforzado dando importancia y cuidado al pelo. Se ha considerado que la belleza de una mujer se basa en su cabellera y que la longitud de éste es sinónimo de seducción, sensualidad, coquetería y feminidad. Por otra parte, se espera que los hombres lleven el pelo corto, ya que este rasgo se asocia más con las características varoniles y masculinas. Además, estas creencias pueden confirmarse observando los espacios y momentos de descanso en los que la apariencia física es reafirmada por niñas y niños, tal como se encuentra en el registro del diario de campo N° 1. del 8 de agosto del 2023: ... A los niños se les reconoce por llevar el cabello corto, están peinados y peluqueados. Las niñas, en cambio, llevan el cabello largo y pueden ir con trenzas o con el pelo recogido en una o dos coletas, portan accesorios en distintos tonos que incluye el rosa, blanco, fucsia y el azul claro.

A partir de estas apreciaciones, niñas y niños van construyendo normas e interiorizando la importancia de la apariencia física y el cuidado personal. Esto también lo corroboran los estudios realizados en Tunja por Gómez (2017), que indican que la imagen pública de la mujer se construye con base a la apariencia física, siendo considerada un ícono de belleza. El cuidado del cuerpo y la cabellera larga son atributos que despiertan admiración, aceptación y éxito social. Esto pone de manifiesto la presión de la sociedad al formular estándares de belleza que conllevan a la cosificación de la mujer.

Cualidades:

En esta unidad de análisis, se indaga sobre las creencias en torno a las características o cualidades asociados en cómo creen que “deben ser” las niñas en comparación con los niños. Las narraciones revelan: “...Cariñosas, amables y tiernas” (Niña KL), “... Amables y cariñosas”. (Niño EM), “... obediente y decente ... que no pelee y que no se vista como un macho” (Niña LRP), “...Bonitas y tiernas” (Niño JLP). En estas expresiones se reflejan las creencias que se han construido en torno a las cualidades asignadas a las niñas y en donde según Moscovici (1979) se muestra uno de los elementos de las representaciones sociales relacionadas con las opiniones, en la cual los sujetos que hacen parte de un colectivo generan sus propios constructos. Es importante resaltar que estas creencias se adquieren a través de la socialización y la influencia del entorno familiar, educativo y mediático.

Denise Jodelet (1986), por su parte, resalta la dimensión simbólica de las representaciones sociales. Según esta autora, los individuos se apropian de las representaciones sociales a través de procesos de identificación y se convierten en agentes activos en su reproducción y transformación. Las personas construyen representaciones compartidas que les permiten comprender y dar sentido al mundo en el que viven. Estas representaciones están fuertemente influenciadas por el contexto sociocultural y son transmitidas a través de la interacción social.

Judith Butler (1986), Marta Lamas (2000) y Silvia Baeza (2005) han aportado valiosas reflexiones en torno a la forma en que las cualidades: “*cariñosas*”, “*amables*”, “*tiernas*”, “*obedientes*” se entrelazan con las dinámicas de género y el patriarcado.

Judith Butler (1986), por ejemplo, sostiene que el género es una construcción social y performática, es decir, que se aprende y se representa a través de normas y roles preestablecidos. Desde esta perspectiva las cualidades de “*ternura*”, “*obediencia*”, “*cariñosa*”, “*amabilidad*” y “*belleza*” se asocian generalmente con lo femenino, en donde se espera que las personas actúen y se comporten con el género asignado promoviendo en este caso una idea de feminidad idealizada y sumisa. Butler cuestiona estas normas de

género, afirmando que no solo limitan la libertad individual, sino que son también opresivas para las mujeres y para aquellos que no se ajustan a dichas normas.

Marta Lamas (2000), por su parte, destaca cómo la sociedad establece expectativas específicas para las mujeres en términos de “*ternura*”, “*obediencia*”, “*cariñosa*”, “*amabilidad*” y “*belleza*”. Estas expectativas, lejos de ser simples cualidades, se convierten en presiones sociales de índole cultural que perpetúan la subordinación de las mujeres frente a los hombres y consolidan privilegios y desigualdades.

Por otro lado, Silvia Baeza (2005) plantea la importancia de cuestionar los estereotipos de belleza y cómo estos afectan a la autoestima de las personas, especialmente de las mujeres. Según Baeza, la sociedad impone un ideal de belleza inalcanzable y restrictivo, que exige la conformidad con normas estéticas y físicas específicas. Estas normas limitan la diversidad y generan un sistema de discriminación y exclusión.

Las cualidades de “*ternura*”, “*obediencia*”, “*cariñosa*”, “*amabilidad*” y “*belleza*” han sido construidas históricamente en relación con el género y las dinámicas de poder. Butler, Lamas y Baeza coinciden en su crítica a estas normas de género y estereotipos de belleza, subrayando cómo limitan la libertad y perpetúan la desigualdad.

Juguetes diferenciados:

A la par con la asignación de características personales se encuentra también aquellas creencias que circulan alrededor de los juguetes o elementos recreativos que se otorgan de forma diferenciada a niñas y niños, este hecho se hace visible al preguntarle a las y los estudiantes: ¿Con qué juguetes crees tú que juegan las niñas? Ante ello expresaron: “con muñecas barbies ... con ositos ... con la cocinita” (Niña KL), “Con Barbies ... muñecos de peluche” (Niña KM), “Con muñecas como las Barbies ... con osos o muñecos de peluche” (Niño EM), “Con Barbies ... muñecos de peluche ... de cocinita ... o de tiendita” (Niño ES). Posteriormente se indago preguntando ¿Con qué juguetes crees tú que juegan los niños? Respondiendo. “Con balones ... carros ... con muñecos de superhéroes” (Niña KL), “Camiones ... también juegan con los muñecos que salen en los helados de Drácula” (Niña

KM), “Con muñecos como los de Spiderman ... con balones ... si no tenemos balones entonces cogemos una botella o tapas y jugamos con ellas”. (Niño EM), “Con carros ... hay unos que tiene ... como un control remoto ... y se mueve. Con balones de fútbol ... con muñecos de Lego ... como uno que tengo yo ... de las tortugas Ninja ... se le puede mover los brazos, las piernas ... tiene una espada. Yo tengo las tortugas Ninja y los villanos” (Niño EM Niño ES). El uso de juguetes diferenciados para niñas y para niños ha sido una práctica común en nuestra sociedad durante años. Estos juguetes, con sus distintivos colores, formas, tamaños y temáticas, han contribuido a perpetuar roles de género estereotipados y limitantes.

Al respecto, Marta Lamas (1986) expone en sus reflexiones y escritos que desde temprana edad se inculcan creencias sobre los roles de género a través de juguetes diferenciados. Las niñas reciben muñecas, cocinas y utensilios de limpieza, mientras que los niños reciben autos, superhéroes y juegos de construcción. Estos juguetes refuerzan la idea de que las niñas deben ser cuidadoras y dedicarse a las tareas domésticas, mientras que los niños deben ser activos y aventureros.

Por su parte, Silvia Baeza (2005), advierte que el uso de juguetes diferenciados influye en la construcción de la identidad de género de las niñas y los niños. Al ofrecerles solo opciones específicas de juego, se les limita la posibilidad de explorar y desarrollar diferentes habilidades e intereses. Esto puede tener consecuencias negativas en su desarrollo emocional, social y cognitivo. Además, el Modelo de la Masculinidad Tradicional Hegemónico afirma hábitos, comportamientos y valores a los niños acentuando matices “*varoniles*” como el ejercicio de la violencia para resolver conflictos, como lo refiere uno de los niños cuando menciona: “...Yo tengo las tortugas ninja y los villanos”.

Unido a las vivencias de las niñas y los niños en torno a los juguetes se puede corroborar con lo observado en un día de juego (Diario de campo N° 7 septiembre 13 del 2023), en donde se les invitó previamente a niñas y niños llevar al colegio su juguete favorito. ...unas niñas llevaron juegos de cocinita con kit de platos, cubiertos, tetera, ollas... se organizan y rápidamente simulan la preparación de alimentos... otras llegaron hoy con muñecos de peluche como ositos, perritos, gaticos... algunas trajeron muñecas Barbie y otros muñecos

grandes como el de un bebé con su biberón ... una de ellas toma el muñeco y lo acuna ... meciéndole suavemente de un lado a otro. Otra niña coloca sobre su pecho el muñeco bebé sosteniéndolo con las dos manos...



Imagen N° 1 Niña sujetando su muñeco.

En esta fotografía se hace visible cómo desde temprana edad las niñas van interiorizando su rol femenino en especial con el cuidado de los hijos e hijas. La postura que toma al sostener su muñeca y la expresión en su rostro hace pensar que es correcto que desde muy pequeña se aprenda el arte y el oficio de ser mamá.



Imagen N° 2 Niñas jugando.

En la fotografía las niñas juegan con una muñeca Barbie. Al interactuar representan eventos que han vivido al interior de sus hogares imitando el papel que desempeñan las mujeres

desde su rol de mamá, tías, abuelas e hijas. Hecho que ratifica la transmisión de labores y tareas domésticas otorgadas desde el rol femenino.

En otro aparte de la observación se hizo el registro con lo que sucedía con los niños: ... los niños gritan ... al ver un muñeco de Spiderman ... uno llegó con un helicóptero que tiene control remoto ... otro llevó un carro que se mueve con cuerda ...pero un grupo numeroso se reunió en torno al que llevó el balón de fútbol formando equipos y asignando quien sería el arquero...comienza el partido.



Imagen N° 3 Niños jugando fútbol

Se hace evidente en el rostro de los niños la emoción al asumir la posición dentro de los equipos que han conformado. Prima en ellos competitividad, velocidad y gritos ratificándose aquellas características que se han atribuido a los hombres.

Resulta claro como los juguetes diferenciados actúan como un medio de trasmisión de creencias arraigadas en la sociedad afianzando la idea de que existen actividades y funciones propias de cada género.

Por consiguiente, la construcción de creencias se encuentra ligada a aquellos saberes y conocimientos que manejan niñas y niños. Es en el espacio escolar donde se ponen en práctica los conocimientos construidos socialmente, fruto de procesos de interacción con el entorno circundante, con los pares y los adultos; así, la manera cómo se dan las relaciones entre niñas y niños dejan ver las representaciones que se han levantado alrededor de los roles de género.

Para comprender mejor como se da la construcción del conocimiento en torno a las representaciones sociales de los roles de género, es fundamental recurrir a los aportes de reconocidos teóricos. Jean Piaget (1975), por ejemplo, sostiene que a medida que los niños interactúan con su entorno, construyen su conocimiento y sus representaciones mentales sobre el mundo. Esto implica que los conocimientos se adquieren a través de la interacción con los demás.

Por su parte Lev Vygotsky (1978) enfatiza el papel del entorno social en la construcción del conocimiento. Según él, los niños y niñas internalizan los roles de género y las representaciones sociales a través de la imitación y la interacción con sus familiares, amigos y docentes. De esta manera, los estereotipos de género se transmiten de generación en generación y se mantienen en las estructuras culturales.

Oficios y profesiones:

El ejercicio de oficios y profesiones es uno de los conocimientos que con más arraigo se han transmitido desde el seno familiar. Al indagar con las niñas y niños a qué se dedica su mamá manifestaron: “Trabaja cuidando a un niño que está enfermo. Ella hizo un curso de enfermera y cuida al niño” (Niña KL), “Ella antes trabajaba en una empresa...empacaba como objetos y los mandaba en un camión ... pero ahora está en la casa ... no tiene trabajo”. (Niño ES), “Mi mamá trabaja en un restaurante ... ella es cocinera”. (Niño JLP), “Es que ... no ... no trabaja. Ella siempre está en la casa ... no tiene trabajo”. (Niña LP). Al preguntarles a qué se dedica el papá refirieron: “Mi papá ... trabaja construyendo casas ... trabaja muy duro” (Niña KL), “Mi papá es camionero ... al igual que mi padrastro ... él también maneja un camión” (Niño ES), “Mi papá es policía” (Niño JLP), “Mi papá arregla los pollos ... vende tamales” (Niña LP). Sumado a las frases y respuestas de las niñas y niños sobre lo que conocen del trabajo de los adultos con quienes conviven se les pregunto sobre sus anhelos cuando fuesen adultos. Dentro de sus expectativas indicaron: “modelo y actriz” (Niña KL), “futbolista” (Niño ES), “Cantante y bailarina” (Niña LP), “policía” (Niño JLP). Las ideas y conocimientos que tienen niñas y niños sobre las profesiones y oficios asignados a mujeres y hombres en el ámbito familiar y en la sociedad reflejan estereotipos y

roles de género arraigados en las tradiciones y costumbres culturales, así como en las diversas estructuras institucionales. Estos roles y estereotipos de género limitan las posibilidades y perspectivas de las personas en cuanto a la elección de carrera y trabajo.

Uno de los pilares fundamentales para analizar la asignación de roles de género en el ámbito laboral es la teoría de Simone de Beauvoir (1949). Según esta filósofa francesa, la mujer ha sido vista históricamente como la “otra” con relación al hombre, lo que ha generado una subordinación y opresión sistemática. Esta concepción ha llevado a que se asignen ciertos trabajos y profesiones como exclusivos para hombres, como aquellos relacionados con la ciencia, la tecnología, el poder, el liderazgo, la milicia y otras áreas consideradas prestigiosas. Estas profesiones suelen requerir habilidades técnicas y una mentalidad orientada a la toma de decisiones. Por otro lado, se reservan para las mujeres aquellas actividades consideradas “femeninas” como la enfermería, la docencia, el cuidado de otros y atención al cliente. Estas profesiones suelen requerir habilidades de comunicación, empatía y cuidado. Esta división artificial mantiene la desigualdad entre los géneros.

Silvia Baeza (2005), por su parte, sostiene que la asignación de roles de género en el ámbito laboral es una práctica que refuerza las relaciones de poder y las estructuras de dominación. A través de la imposición de determinadas ocupaciones, se limita el libre albedrío de hombres y mujeres, relegándolos a estereotipos y normas predefinidas que no tienen en cuenta sus capacidades y deseos individuales.

Además, es notable la falta de reconocimiento y valorización del trabajo doméstico y de cuidado ejercido por las mujeres en el hogar. Muchas veces, se desvaloriza esta labor al no ser vista como un trabajo remunerado. Esto invisibiliza el esfuerzo y la importancia de estas tareas, contribuyendo a la prolongación de roles. Esto se hace evidente en la expresión de una de las niñas: “Es que ... no ... no trabaja. Ella siempre está en la casa” (Niña LP).

Marcela Lagarde (2014), una destacada feminista mexicana, argumenta que los estereotipos de género y la asignación de roles en la esfera laboral están ligados a una matriz de género patriarcal. Esta matriz impone una jerarquía que sitúa al hombre como superior y a

la mujer como inferior, establece una división sexual del trabajo y limita la autonomía y el desarrollo de las mujeres.

La división sexual del trabajo es un fenómeno cimentado en nuestra sociedad desde tiempos remotos. A lo largo de la historia, los roles asignados a hombres y mujeres han perpetuado una estructura de desigualdad de género. Uno de los enfoques más conocidos sobre esta división lo encontramos en los planteamientos de Parsons y Bales (1955), para ellos, los hombres desempeñan una función instrumental en la sociedad, lo que implica que son vistos como los proveedores económicos y líderes en los espacios públicos. Por otro lado, las mujeres tienen una función expresiva, siendo responsables del cuidado de la familia y de mantener la armonía en el ámbito privado del hogar. Esta dicotomía entre lo público y lo privado ha llevado a que se asignen profesiones y oficios a hombres y mujeres en la sociedad.

Distribución de tareas domésticas:

Dentro del entorno familiar, las creencias sobre los roles de género suelen ser transmitidas de generación en generación a través de las rutinas, hábitos, normas, tradiciones y costumbres. Estas creencias pueden influir en la manera cómo se distribuyen las tareas domésticas, se educan a las hijas e hijos estableciéndose jerarquías dentro del núcleo familiar. Este es el caso cuando dentro del ejercicio de campo se les pregunta a las niñas y niños sobre las labores del hogar y las responsabilidades domésticas en especial con la preparación de los alimentos, ante lo cual señalaron: “Mi mamá” (Niña KL), “Mi mamá” (Niño EM), “Mi mamá” (Niña LP), “Mi abuela ... y mi mamá” (Niño JLP). Profundizando en esta unidad de análisis se les pregunto quién o quiénes hacen el aseo en casa como: lavar la losa, limpiar los baños o barrer. Desde sus vivencias y experiencias mencionaron: “Mi mamá ... y yo le ayudo en la cocina ... ya se preparar un tinto” (Niña KL), “Mi mamá ... y mi hermana mayor le ayuda... mi mamá siempre dice que ella es su mano derecha” (Niño EM), “Mi abuela ... ella se levanta muy temprano ... se va a trabajar ... y cuando llega ella es quien arregla la casa... yo le ayudo a lavar la losa” (Niña KM), “Mi mamá... yo recojo los juguetes” (Niño ES). La distribución de tareas domésticas señala cómo a las mujeres se les delega la mayor

responsabilidad de las labores en el hogar, mientras que los hombres tienden a realizar menos tareas o solo aquellas consideradas tradicionalmente masculinas como las reparaciones de la casa.

El enfoque teórico de Serge Moscovici (1989), nos ayuda a comprender cómo se mantienen y se reafirman los roles de género en la sociedad. Moscovici argumenta que las representaciones sociales son un sistema compartido que influyen en la forma en que las personas interpretan y responde a situaciones particulares. En el caso de la distribución de tareas domésticas, estas representaciones pueden llevar a que las mujeres seas vistas de forma natural como las más capacitadas para realizar estas labores y a los hombres como menos competentes en este ámbito.

Lo anterior se analiza a la luz de algunas autoras como Denise Jodelet (1986), quien propuso el concepto de “esferas separadas” para describir la división tradicional del trabajo doméstico y de cuidado entre hombres y mujeres. Según esta perspectiva, las tareas domésticas se consideran responsabilidad exclusiva de las mujeres, mientras que los hombres son responsables de proveer económicamente para la familia. Esta división resulta en una desigualdad de género al asignar a las mujeres una carga adicional de trabajo no remunerado y limitar su participación en el mundo laboral y en otros aspectos de la vida pública.

Robert Farr (1986), a su vez, planteó que esta división desigual de las tareas domésticas y de cuidado puede tener consecuencias negativas para la equidad de género. Farr sostiene que perpetúa la idea de que el trabajo femenino es menos valioso, contribuye a la sobrecarga de las mujeres y limita la participación activa de los hombres en el hogar y en el cuidado de los miembros de la familia.

En este sentido, se puede señalar que las creencias y conocimientos que tienen tanto las niñas como los niños de grado segundo del Colegio Gerardo Molina Ramírez sobre los roles de género, se puede detectar la presencia de estereotipos y prejuicios arraigados en la sociedad. Dichos estereotipos y prejuicios pueden llegar a limitar las oportunidades y expectativas de desarrollo tanto para niñas como para niños, perpetuando desigualdades y

discriminación de género. Al conocer las expresiones y frases utilizadas por niñas y niños en el entorno escolar, se pueden identificar patrones que refuerzan los roles tradicionales o discriminatorios. Las niñas tienden a recibir mensajes que las sitúan en roles de cuidadoras, enfocados en el hogar y la maternidad con una función expresiva, mientras que los niños son enseñados a ser proveedores, líderes y más orientados al ámbito laboral, público e instrumental. Los conocimientos que circulan entre estas niñas y niños sobre los roles de género suelen estar basados en normas patriarcales y tradiciones arraigadas que continúan la desigualdad y la discriminación.

Las representaciones sociales de los roles de género pueden tener un impacto en la autoestima, en el desarrollo de la identidad de niñas y niños, así como limitar las oportunidades de desarrollo personal y laboral.

8. Actitudes que configuran las representaciones sociales de los roles de género

En esta sección, el análisis se centrará en aquellas actitudes que se encuentran vinculadas a las representaciones sociales de los roles de género. Por consiguiente, es necesario tener presente el hecho de que las actitudes ejercen un papel importante en la vida de los seres humanos con un impacto directo sobre cómo las personas se comportan según su género. Virgüez (2021) sostiene que las actitudes son disposiciones mentales que se manifiestan en la forma de sentir, pensar o actuar hacia una persona, objeto o situación.

A través de procesos como la socialización, la experiencia y la educación es como se adquieren las actitudes. Las actitudes implican creencias, emociones y acciones por tanto la forma de actuar y proceder de una persona se encuentra directamente relacionada con su género, es así como socialmente se construyen y se transmiten normas sociales sobre cómo deben actuar y comportarse niñas y niños.

Para ahondar en este aspecto se abordarán las unidades de análisis: emociones y sentimientos, juego libre, juego entre pares, prendas de vestir, colores y accesorios, los cuales enmarcan la manera o forma en que niñas y niños dirigen su comportamiento al relacionarse e interactuar en diferentes espacios, pero especialmente en el escenario escolar.

Emociones y sentimientos:

Las emociones y los sentimientos son elementos sustanciales en la vida de los seres humanos. Las emociones y sentimientos pueden ser expresados de diferentes maneras, tanto verbal como no verbal, y pueden ser influenciados por factores culturales y sociales (Juárez, L. M. (2011). A través de esta unidad de análisis se rescatarán aquellas experiencias y vivencias cercanas a la manifestación de la tristeza y el miedo. Sin embargo, ¿Cuál es la razón detrás de la elección de estas dos emociones particulares para el ejercicio de campo? ¿Cómo están relacionadas las formas en que se expresa la tristeza y el miedo con las representaciones sociales de los roles de género?

Al preguntar sobre eventos o situaciones que les genere tristeza niñas y niños expresaron: “Cuando mi papá pelea con mi mamá y mi papá le grita a mi mamá” (Niño EM), “No poder estar más tiempo con mi papá” (Niño ES), “Cuando mi mamá y mi papá pelean ... se gritan ... cuando

mi hermana me trata mal y me empuja” (Niña LP), “Cuando se enferma mi mamá” (Niña KL). Al referir experiencias ante esta emoción se vislumbran sucesos acontecidos dentro del ámbito familiar. Por ello se profundizó averiguando qué hacían en dichas situaciones ante lo cual fueron enunciando: “Me acercó a mi mamá” (Niño EM), “Mmmm ... no le digo a nadie...” (Niño ES), “Lloro ... lloro mucho ... y me voy a mi cama...” (Niña LP), “lloro...” (niña KL). Se hace visible la manera en que niñas y niños interiorizan y extrapolan su tristeza. Según estudio realizado por Etxebarria (2003), las niñas se atribuyen a sí mismas más sentimientos de tristeza que los niños, lo que sugiere que la tristeza es una emoción que afecta más a las niñas que a los niños. Esta diferencia puede estar relacionada con las representaciones sociales de los roles de género en niñas y niños, ya que los estereotipos y los roles de género continúan ejerciendo una fuerte influencia en la construcción de la identidad de las niñas y los niños.

Tradicionalmente, se ha enseñado a los niños a reprimir o disimular la tristeza, ya que se considera una emoción “femenina”. Por tanto, los niños pueden verse afectados por las expectativas sociales sobre cómo deben comportarse y expresar sus emociones los hombres. Algunos niños pueden llegar a experimentar miedo al castigo o al rechazo si muestran su tristeza. Pueden percibir como más aceptable y seguro ocultar sus emociones y sentimientos. Pueden evitar expresar abiertamente la tristeza para proteger la relación con sus cuidadores y evitar causar preocupación o incomodidad a los demás. Mientras tanto, las niñas, mediante el llanto, el lenguaje gestual y las acciones, muestran abierta y espontáneamente su tristeza. Puesto que social y culturalmente esta expresión ha sido catalogada como “femenina” asociada a la sensibilidad y emocionalidad de las mujeres. Como expresa Páez (2021) las representaciones sociales de género están influenciadas por factores culturales y sociales las cuales a su vez pueden incidir en la forma en que los niños y niñas expresan sus emociones, incluyendo la tristeza y el miedo.

Ante circunstancias que les producen miedo las niñas y niños manifestaron: “A la oscuridad” (Niño EM), “Quedarme sola en la casa ... cuando mi mamá se va a trabajar y me deja sola” (Niña KL), “A la noche” (Niña LRP). “A perder a alguien de mi familia ... como cuando murió mi abuelito...” (Niño ES). El miedo a la soledad, a lo desconocido y a la pérdida se reconocen en estas situaciones. Para profundizar en este campo se les preguntó qué hacían en tales situaciones, a lo cual respondieron: “Prendo rápido la luz” (Niño EM), “Cierro mis ojos y

me escondo entre las cobijas” (Niña LRP), “Cuando me quedo sola ... me pongo a ver televisión ... veo un programa de muñequitos ...” (Niña KL), “Mmmm ... no sé qué hacer...” (Niño ES). Las reacciones son diversas en estas situaciones. Mientras los niños intentan superarlo con el silencio o actuando con rapidez, las niñas expresan la necesidad de protegerse buscando objetos o elementos que les permita tranquilizarse. Rodríguez Washington (2013), en estudio realizado en Cuba, señaló cómo se ha construido la idea de que las niñas deben tener una mayor sensibilidad emocional comparadas con los niños quienes deben mostrar fortaleza y valentía. Estas representaciones sociales crean presiones y expectativas que influyen directamente en cómo se espera que las niñas, así como los niños se comporten, lo cual es crucial en la forma en que entienden y gestionan sus miedos.

En primer lugar, las niñas pueden estar más dispuestas a hablar de sus miedos y a mostrar abiertamente sus emociones, buscando el apoyo emocional de sus padres, amigos y otras figuras de autoridad. Esto se debe a que se les enseña que está bien tener miedo y que expresarlo no es malo. Además, a las niñas se las socializa para que sean más expresivas, y se las anima a llorar y mostrarse vulnerables como forma aceptada de procesar sus sentimientos de miedo.

Por otro lado, los niños son socializados desde una temprana edad para ser valientes y fuertes. Se les dice que los hombres no deben tener miedo y que deben ser capaces de manejar cualquier situación sin mostrar debilidad. Esta representación social de la masculinidad puede llevar a que los niños oculten sus miedos y se sientan avergonzados de admitirlos. Como resultado, es más probable que los niños repriman sus emociones y busquen formas de lidiar con sus miedos internamente, sin buscar apoyo emocional en los demás.

Juego libre:

El juego libre permite a niñas y niños expresarse de forma espontánea. Según Lev Vygotsky (1931), el juego está reconocido como una herramienta para el aprendizaje y el desarrollo social. Durante la infancia, el juego simbólico y el juego de roles son de gran importancia debido a su capacidad para ayudar en la representación e interpretación de situaciones y roles sociales. Además, Vygotsky sostiene que a través del juego se puede adquirir competencias cognitivas, así como un desarrollo social adecuado tanto para las niñas como para los niños. El juego se convierte en una actividad que permite el desarrollo de la creatividad, la

cooperación y la resolución de problemas. Para descubrir actitudes relacionadas con la forma de recrearse y divertirse, fue necesario formular preguntas sobre el tema.

E: Cuando juegas con tu hermana ¿A qué juegan?

Niña LRP: “A las muñecas”.

E: ¿A qué juegan con las muñecas?

Niña LRP: “A que yo las cuido, las peino, las visto y las llevo al colegio. Mi hermana me ayuda”.

E: ¿Tu compartes tus juguetes con tu hermano?

Niña LRP: “(se ríe) nooooo ... él tiene sus propios juguetes... Tiene una mula y una niñera”.

E: ¿Qué es una mula?

Niña LRP: “Un carro muy largo y grande”.

E: ¿Qué es una niñera?

Niña LRP: Es un carro grande que tiene carritos pequeños.

En este caso, el juego de la niña con su hermana refleja como imitan los patrones y comportamientos asignados a la mujer: como ama de casa, encargada de las labores domésticas y del cuidado de los hijos e hijas. Juego en el cual se designan funciones según su sexo y su género. Por otro lado, en el imaginario de la niña no es admisible jugar con aquellos artefactos que tiene su hermano. Confirmando una vez más que son exclusivamente para niños. Hay internamente una restricción con el uso de esos juguetes que normalmente se han destinado social y culturalmente a los niños, como es el caso de las tractomulas y los carros.

En otra de las experiencias narradas por uno de los niños hace alusión al juego con su hermana y hermano: “Con mi hermano jugamos a las atrapadas ... a correr. También jugamos con los muñecos de Lego... como el de las tortugas Ninja y sus villanos. Pero ... con mi hermanita como es muy pequeñita ... es bebé, jugamos a la tiendita” (Niño ES). “...Yo soy el que compra ... el juego es de frutas ... mi hermanita es la que vende” (Niño ES).

La manera en que las niñas y niños se divierten y juegan está influenciada por su contexto y las pautas de comportamiento que se les transmiten. En este sentido, la familia y la sociedad pueden transmitir patrones a través del juego diferenciado, donde se espera que los niños sean activos, enérgicos, fuertes y valientes, mientras las niñas mientras las niñas asumen un rol pasivo, tranquilo y doméstico. Estas representaciones sociales de los roles de género pueden

influir en la forma en que niñas y niños perciben y se comportan en relación con su género. Según Serge Moscovici (1979), las representaciones sociales son compartidas por un grupo social y funcionan como un sistema de conocimiento y creencias que influyen en la forma en que se percibe y comprende el mundo. Desde esta perspectiva, el juego diferenciado puede arraigar los estereotipos de género y limitar las oportunidades de desarrollo y el descubrimiento de nuevas maneras de divertirse.

Denise Jodelet (1986), por su parte señala que en la interacción social y desde temprana edad se aprenden los roles de género asignados al sexo biológico. Por su parte, Robert Farr (1986) indica que el juego diferenciado es un mecanismo a través del cual se refuerzan y propagan los estereotipos de género. Por ejemplo, los juegos y juguetes relacionados con agresividad, violencia, competencia, movimiento y liderazgo se asignan a los niños, mientras que aquellos juegos y juguetes relacionados con el cuidado y la crianza se asignan a las niñas.

Según Claudine Herzlich (1979), en el juego diferenciado, las niñas y los niños internalizan los estereotipos de género y actúan de acuerdo con ellos, reproduciendo los roles que se les han otorgado.

Además, se ha observado que, durante los descansos escolares, los comportamientos de las niñas y los niños ratifican el juego diferenciado en el escenario escolar, tal como se evidencia en el registro realizado del Diario de campo No 2. agosto 25 del 2023:

- Un grupo de cinco niñas se abrazan y toman de la mano, caminan por el espacio del descanso sin rumbo fijo.
- Otros subgrupos de niñas de dos, tres y cuatro integrantes se sientan en las bancas y otras en los sardineles. Se quedan observando a los demás compañeros y compañeras, pero no realizan ninguna actividad recreativa. Se ven tranquilas y calmadas. Hablan y ríen entre ellas mientras comparten merienda.
- Entre tanto un grupo de ocho niños se reúnen cerca a la pared verde. Uno de ellos toma la vocería e indica que van a jugar, los demás le escuchan atentamente... de un momento a otro salen corriendo varios niños, pero el chico más alto alcanza a uno de ellos y lo sujeta fuertemente por la chaqueta de la sudadera haciendo que se callera. El niño en el suelo grita fuerte “suélteme” y lo empuja.

- En este día se hace evidente que los niños son quienes corren y van de un lado a otro del espacio del descanso. Se observan comportamientos bruscos acompañados de empujones y gritos.



Imagen N° 4 niños jugando de forma libre y espontánea en el descanso.

En el descanso los niños se reúnen y se organizan para elegir qué jugar y cómo van a jugar. Aquí se puede observar un grupo de niños tomados de las manos, quienes corren hacia la derecha de forma veloz y quién se suelte o caiga pierde y sale del juego. Gana quien permanezca de pie y pueda correr rápidamente.

Desde esta mirada se evidencia cómo entre las niñas y los niños se reflejan normas, características y formas de comportarse. Se acepta y reconoce social y culturalmente una actitud tranquila, calmada y sumisa en las niñas, mientras que los niños observan un comportamiento asociado al liderazgo, al movimiento, la fuerza y la agresividad acompañado de frases y expresiones orientadas a la violencia.

A través de la entrevista y el diario de campo se logra establecer relación entre lo que manifiestan los estudiantes frente al juego de los niños con la observación llevada a cabo en el descanso. Ante la pregunta ¿A qué juegan los niños? “Eeeh ... ellos juegan muy brusco ... a peleas ... a boxeo. Juegan a policías y ladrones ... ellos se empujan” (Niña KM). Y el registro llevado a cabo en el diario de campo N° 3 agosto 29 del 2023:

- Hoy en el descanso se observa un grupo más numeroso de niños. Se agrupan cerca a la pared verde. El niño más alto y en voz alta dice: “juguemos a policías y ladrones”. Los demás asientan con la cabeza y procede a asignar quienes serán los policías y quienes los ladrones. Pero ¿Qué puede representar para los niños este juego? ¿Qué roles de género se enmarcan allí? Ser el policía dentro del juego se relaciona con aquellas cualidades y características de poder, autoridad, responsabilidad y disciplina mientras quien asume el rol de ladrón son arriesgados, astutos e inteligentes. Estos atributos se convierten en representación social de la masculinidad.

Juego entre pares:

Según Herzlich (1979), en el juego diferenciado, las niñas y los niños internalizan los estereotipos de género y actúan de acuerdo con ello, reproduciendo los roles que se les han otorgado. Para ello en el presente estudio se les propuso a niñas y niños que un día llevarán al colegio el juguete preferido que tuvieran en casa para jugar y compartir en los momentos y espacios del descanso escolar en donde se logró observar lo siguiente:

Diario de campo No 7 septiembre 13 del 2023:

- Durante el descanso, un grupo de niñas se reúnen en un rincón del patio para jugar. Con creatividad y recursividad, estas pequeñas recrearon escenarios típicos de la vida diaria al interior de sus familias, como el ser madres o abuelas.
- Con juguetes como muñecas Barbies, muñecos bebé y utensilios de cocinitas, las niñas representan personajes propios de un entorno familiar, apropiándose de su papel y organizando quién hace qué y cómo lo deben hacer. Asumiendo y apropiándose del rol de amas de casa preparan de forma creativa diferentes alimentos. Dos de ellas traen en un pocillo agua y simulan preparar jugo. Otras de forma cariñosa cuidan y les proporcionan alimento a sus muñecas.

El juego entre las niñas no solo les brinda la oportunidad de compartir, sino que adicionalmente se refleja en sus rostros alegría y emoción.

Las niñas asumieron roles asignados histórica, social y culturalmente a las mujeres tomando el protagonismo de amas de casa, madres y abuelas; recrean la figura femenina tradicionalmente asociada a las labores domésticas y en especial a las tareas de la cocina y el

cuidado de las hijas y los hijos. Se reflejan y afirman cualidades y características maternas manifestadas en el comportamiento y la forma en que toman las muñecas y les brindan los alimentos.

¿Qué implicaciones tiene esta imitación y simulación en el desarrollo de las niñas?

En primer lugar, es importante destacar que la imitación es una habilidad fundamental en el proceso de desarrollo de las niñas y los niños. A través de ella, aprenden e internalizan comportamientos y actitudes, adquiriendo así una comprensión de su entorno y de cómo deben actuar en diferentes situaciones. Por tanto, esta imitación puede ser vista como un mecanismo de aprendizaje valioso. Acorde a los planteamientos de Vygotsky (1924), resalta la importancia del juego como una actividad social en la cual niñas y niños logran adquirir papeles o roles complementarios al propio. En este sentido, la imitación se convierte en una forma de representación de los eventos y situaciones cotidianas para fortalecer las relaciones sociales y el contacto con quienes le rodean.

Sin embargo, la imitación también puede tener aspectos negativos. En el caso específico de las niñas que imitan a sus madres o abuelas en juego de roles, puede reforzar estereotipos de género y limitar su desarrollo personal y profesional. Al imitar comportamientos que se consideran propios de las mujeres adultas en la vida doméstica, se les está enseñando desde temprana edad a asumir roles tradicionales de género, lo cual puede tener consecuencias en su percepción de sí mismas y en sus aspiraciones futuras.

Representar a través del juego eventos familiares ocurridos al interior de sus hogares refuerza las expectativas sociales impuestas a las niñas, promoviendo la idea de que su lugar está en el hogar y limitando sus oportunidades de explorar otros roles y posibilidades en la sociedad. Además, al replicar escenarios típicos del hogar, se deja de lado la diversidad de experiencias y realidades que pueden existir en cada familia, creando una visión sesgada y limitada de lo que significa ser mujer en diferentes contextos.

¿Qué sucedió con los niños? ¿Cómo se dieron las relaciones entre pares en el juego? Al observar las relaciones establecidas en el momento del juego se identificó una dinámica diferente. En el diario de campo No 7 septiembre 13 del 2023:

- ... los niños gritan ... al ver un muñeco de Spiderman ... uno llegó con un helicóptero que tiene control remoto ... otro llevó un carro que se mueve con cuerda ... otros se reunieron en torno al que llevó el balón de fútbol formando equipos y asignando quien sería el arquero...comienza el partido.

El juego entre pares en el entorno escolar puede ser una oportunidad para que los niños aprendan a manejar sus emociones y a relacionarse con los demás. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las dinámicas de los juegos pueden estar influenciadas por los estereotipos de género y las representaciones sociales que se les atribuyen a las niñas y los niños. En este sentido, es preocupante que los niños tácitamente se apoderen del espacio del descanso y que el liderazgo sea considerado una característica propia de la masculinidad. Además, la aceptación del trato brusco y la violencia en el juego puede ser una señal de que los niños no están aprendiendo a manejar sus emociones de manera adecuada.

Prendas de vestir, colores y accesorios:

El atuendo y la forma de vestir han sido uno de los referentes culturales para identificar y diferenciar a mujeres de hombres. Las diversas tonalidades e incluso el uso de accesorios han tenido un tinte cultural y social el cual es aceptado con mayor facilidad entre las mujeres que entre los hombres.

Las actitudes generadas en torno a este punto son evidentes en las respuestas tanto de las niñas como de los niños al ser cuestionados sobre la indumentaria y los tonos de la ropa que les agrada usar: “Con camisetas y pantalones” “...De azul ... es mi color favorito” (Niño ES), “Con vestidos y faldas” “...Rosada ... fucsia ... menos negro” (Niña KM). Dichas narraciones se reflejan en los dibujos en los cuales se les solicitó que se dibujaran plasmando y ratificando cómo se ven.



Imagen N° 5

Dibujo Niña KM

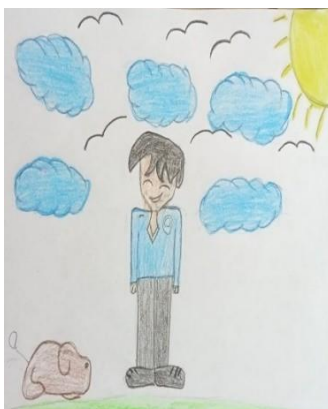


Imagen N° 6

Dibujo Niño JLP



Imagen N° 7

Dibujo Niño EM



Imagen N° 8

Dibujo Niña KLB



Imagen N° 9

Dibujo Niño ES

Es interesante la manera en que niñas y niños de grado segundo de primaria del Colegio Gerardo Molina Ramírez se representan a sí mismos, en las imágenes de las niñas se destaca el uso de prendas en tonos coloridos además de ello es llamativo y peculiar que plasmaran en sus dibujos el tipo de atuendo con el que han construido sus imaginarios en el porte de prendas, tal es el caso de la falda o el vestido a la rodilla acentuando de esta manera cómo creen que debe ser la forma adecuada en que se deben vestir las niñas. Otro elemento se configura en la manera en que llevan su cabello largo siendo visible uno de los rasgos característicos con los cuales marcan la diferencia física entre niñas y niños.

El uso de accesorios en las niñas como los aretes, moñas, collares o pulseras unido a la adjudicación de colores en cada una de las prendas de vestir influyen en las representaciones sociales de los roles de género, las prendas de vestir y los colores transmiten mensajes sobre la identidad de género, en donde el color rosa o el fucsia se asocia a las niñas y los tonos azules u oscuros a los niños.

El vestuario ha sido utilizado para modelar e imponer estilos y atuendos distintos y opuestos que buscan diferenciar las identidades de género y expresar los ámbitos, valores y roles asignados a varones y mujeres. El traje femenino ha tendido a marcar la silueta de las mujeres siendo complejizado mediante diversos elementos decorativos. Por el contrario, los trajes masculinos se han simplificado, uniformado y despojado de adornos (Laver, 1993). De esta manera, la vestimenta ha sido utilizada como una forma de expresión de la identidad de género y ha influido en la construcción de género en las niñas y los niños, ya que las prendas de vestir pueden reflejar los estereotipos y roles de género que se imponen en la sociedad (Faccia, 2019).

Por consiguiente, las prendas de vestir y los colores pueden influir en la forma como los demás perciben a las personas. Las niñas y los niños que no se ajusten a los estándares construidos en su entorno familiar y social pueden ser objeto de burlas o acoso.

Finalmente, es posible señalar que las actitudes asumidas por niñas y niños ante la expresión de sus emociones y sentimientos, las interacciones establecidas a partir del juego libre y el juego entre pares, así como el porte de atuendos, accesorios y colores específicos se refleja en los roles que deben desempeñar en diferentes escenarios familiar, educativo e incluso social. Niñas y niños construyen imaginarios en donde se naturaliza y normaliza la manera de proceder y actuar desde un componente heteronormativo marcando la diferencia entre lo femenino y lo masculino, relaciones desiguales y de poder influenciado por la sociedad y la cultura.

9. Caracterización de las representaciones sociales de los roles de género.

Al hablar de caracterización de las representaciones sociales de los roles de género se hace referencia a la identificación de aquellas unidades de análisis que surgieron a través de los discursos y expresiones de las niñas y los niños, así como en las interacciones que se dan en el diario vivir en el escenario escolar.

Las unidades de análisis encontradas y que se abordarán en este capítulo corresponden a la influencia socio cultural, el uso del lenguaje y la presión de grupo las cuales dejan entre ver los constructos que circulan entre niñas y niños.

Influencia socio cultural:

La influencia socio cultural es un fenómeno ejercido por la sociedad y transmitida por madres, padres y otros miembros que conforman el grupo familiar, así como en las relaciones establecidas con sus compañeras y compañeros en el entorno educativo. Este fenómeno se observa en niñas y niños de segundo grado del Colegio Gerardo Molina Ramírez, quienes tienen en su mente concepciones ficticias sobre lo que es ser niña y ser niño, y, por lo tanto, los roles que deben asumir tanto en casa como en la escuela. En el marco de este estudio investigativo, y a partir de la selección de una muestra diversa de participantes de diferentes regiones de Colombia (Chocó, Mompox, Magdalena, Bogotá, Fusagasugá) y Venezuela, se escogieron niñas y niños representativos de la cultura en estas zonas geográficas. Durante el desarrollo de las entrevistas y observaciones, se recogió información sobre los comportamientos y responsabilidades asignadas en sus hogares. Así se localizó cómo se transmiten las tradiciones y costumbres y cómo influyen en la construcción de las representaciones sociales de los roles de género.

En el ejercicio de campo al preguntar a niñas y niños ante las actividades en el hogar manifestaron.

E: ¿Hay alguna actividad o responsabilidad que se considere única para hombres o para mujeres en tu familia?

Niña KLB: “Mi mamá es la que cocina ... ella me hace huevito, pollito y arroz”.

Niño JLP: “Eeeeh ... mi abuela o mi mamá siempre cocinan ... mi papá sale a trabajar y llega muy tarde”.

Niña LRP: “Mmmm... mi mamá está siempre en la casa ... entonces ella es quien cocina, limpia la casa, nos trae al colegio y nos recoge... y mi papá trabaja vendiendo tamales”

Niño ES: “Mi mamá ... ahorita no tiene trabajo ...ella cocina... y mi hermana mayor le ayuda...mi mamá siempre dice que es su mano derecha...”

Niña KM: “En mi familia mi abuela es quien arregla la casa... mi mamá le ayuda porque mi tío y mi abuelo salen a trabajar ... ellos como no están casi ... entonces no ayudan”.

Niño EM: “Mi mamá me trae a mí y a mi hermana mayor al colegio y luego nos recoge. Nos tiene el almuerzo y nos ayuda con las tareas ... y mi papá sale a trabajar”.

A través de los discursos se evidencia la transmisión de rutinas, tradiciones y normas culturales relacionadas con las tareas y responsabilidades domésticas en función del género. Existe un proceso de interiorización que se produce durante la socialización familiar donde se establecen expectativas sociales sobre cómo debe actuar cada género cuando decide formar un hogar y constituir una familia. Las mujeres asumen tareas domésticas como la preparación de los alimentos, la limpieza de la casa y el cuidado de sus hijas e hijos, mientras que los hombres se centran en labores fuera del hogar. Las niñas y niños aprenden desde pequeños qué tareas y responsabilidades se espera que lleven a cabo según su sexo, observando a su madre, padre y otros miembros del grupo familiar. En la narración un niño afirma: “...Mmmm... mi abuela o mi mamá siempre cocinan...” (Niño JLP). Entre tanto una niña señala: “En mi familia mi abuela es quien arregla la casa... mi mamá le ayuda...” (Niña KM). Estas afirmaciones ponen de manifiesto cómo se refuerzan los roles de género mediante la observación e interiorización de las prácticas familiares. Estas expectativas y roles de género están visiblemente asentadas en la sociedad llegando a tener un impacto significativo en la vida de las personas. A través de sus percepciones van configurando y normalizando las actividades que deben asumir las mujeres dentro del ambiente hogareño las cuales son asumidas por las abuelas, posteriormente por las hijas mujeres, luego por las nietas llegándose a pensar que este sistema se torna cíclico con las generaciones futuras. Por otra parte, los imaginarios construidos por niñas y niños sobre el trabajo de los hombres se centran en las actividades que deben realizarse fuera de casa, así lo

manifiestas desde sus vivencias y experiencias: "...mi papá sale a trabajar y llega muy tarde" (Niño JLP), "...mi tío y mi abuelo salen a trabajar ..." (Niña KM), "...mi papá sale a trabajar" (Niño EM). Desde esta perspectiva, conciben y ratifican que son los hombres quienes proveen y aportan económicamente para satisfacer las necesidades básicas del hogar, como la vivienda, la comida, la ropa, los servicios, entre otros. Cuando niñas y niños crecen viendo a sus padres, tíos, abuelos como los únicos proveedores de sus familias pueden interiorizar la creencia de que ésta es la única forma aceptable de vivir. Luego pueden perpetuar estos mismos roles de género con sus propios hijos, afianzando más este ciclo.

Además, es importante resaltar el planteamiento de Durkheim (1893) respecto a la división del trabajo. Según este autor, la forma en que se distribuya y organice el trabajo dependerá de las características y condiciones biológicas y físicas propias de mujeres y hombres. Los roles y funciones que desempeñan unos y otros dentro y fuera del hogar están supeditados a las diferencias naturales. Durkheim, sostiene que hay habilidades y capacidades innatas orientadas hacia las labores domésticas en las mujeres y trabajos lejos de la esfera doméstica para los hombres.

Pero más allá del aspecto biológico hay que tener presente la influencia socio cultural y el momento histórico en el que se desenvuelven las niñas y los niños, así como las representaciones sociales construidas, inculcadas y transmitidas en el contexto familiar y posteriormente en el entorno educativo los cuales juegan un papel importante al momento de establecer roles a mujeres y hombres. Serge Moscovici (1979) indica que las representaciones sociales surgen cuando se comparten la forma cómo se perciben y comprenden los fenómenos. El ámbito socio cultural es determinante en la manera en que niñas y niños construyen sus imaginarios sobre los roles de género.

Lenguaje:

Otro de los elementos que enmarca la asignación de roles es el uso del lenguaje desde sus distintos matices y en especial al emplear palabras, frases y expresiones asociadas a lo que "debe ser, actuar y sentir" las niñas y los niños. Expresiones que hacen visible y de forma enfática como deben comportarse en los distintos escenarios familiar, educativo y social. Esta unidad de análisis se identificó a partir de las narraciones y discursos manifestados por las y los estudiantes con base en sus vivencias, experiencias y relaciones establecidas con sus progenitores, miembros

del núcleo familiar y posteriormente con sus compañeras y compañeros en las interacciones que se dan durante el tiempo que permanecen en el centro educativo; frases como: "...que no se vista como macho"(Niña LP), refleja la adjudicación de roles y estereotipos de género que se les atribuye a los hombres. Idea que se encuentra insertada en la sociedad y se manifiesta en comportamientos cotidianos. La dicotomía creada por la estructura e ideología patriarcal construye las diferencias entre mujeres y hombres de manera tal que la inferioridad de las mujeres es entendida como biológicamente inherente o natural. "macho" puede tener varias interpretaciones acordes al contexto socio cultural donde se empleen, tal es el caso de las personas provenientes de la Costa Caribeña como lo es una de las estudiantes que procede de familia costeña exactamente del Departamento del Magdalena- Colombia donde la palabra "macho" hace referencia al hombre con todos los componentes y significados que se le otorgan. Según Poncela (2002) señala "individuo que tiene las cualidades consideradas varoniles por excelencia" "... sobresale por ser de honor, de tesón, de valor, bueno, el que es sabio, de armas, de bien, honrado, buen norte, el versado en letras, de cabeza, talento, persona ciudadana y decente, de capa y espada, de ciencia, de estimación y autoridad, de corazón, generoso y magnánimo, de distinción, el de ilustre nacimiento..." (pág. 13).

Se puede llegar a pensar que la palabra "macho" para la estudiante es natural y normal pues se encuentra internalizada dentro de la construcción que ha venido consolidando al referirse a las personas del sexo masculino, pues hace parte de la idiosincrasia y de la cultura propia de la Costa Caribeña Colombiana como lo exponen Martínez (2019), en un estudio realizado en Cartagena en el cual enuncia: "La característica de "macho" está directamente ligada a la cantidad de mujeres que tiene en el momento, entre más mujeres tenga, más macho es, y las mujeres fomentan esta cultura al aceptar que su marido es muy macho aunque le toque compartirlo con otras" (pág. 47, 48). Una connotación del término "macho" está vinculada a la cantidad de parejas femeninas que tiene. Cuantas más relaciones amorosas y sexuales tenga un hombre, se considera más viril o "macho".

El uso frecuente del término "macho" puede influir considerablemente con las nociones que se tienen sobre los roles de género en la sociedad. En caso de ser utilizado para consolidar representaciones nocivas el impacto será notable tanto en lo que respecta a la construcción del

ideal masculino como a las relaciones entre hombres y su entorno, así como para perpetuar desigualdades basadas en el género.

Desde este punto, el lenguaje y expresiones no solo van dirigidas al hombre, pues también hay narraciones en las cuales se hace alusión a lo que deben ser y hacer las niñas. El manejo de expresiones hace sentencia otorgando labores a las niñas como lo refiere uno de los niños en la frase: "...y mi hermana mayor le ayuda...mi mamá siempre dice que es su mano derecha..." (Niño ES) ratificando lo que se espera realice la niña de manera autónoma en el ejercicio de su rol femenino al interior del seno familiar. Aquí también convergen tres elementos importantes al momento de asignar responsabilidades hogareñas una de ellas se refiere al hecho de ser la hermana mayor primando la edad de la niña respecto a la edad de los hermanos y hermanas menores, el segundo elemento relacionado al sexo que en este caso se encuentra asignado al componente biológico y fisiológico siendo una mujer y por último el componente de género el cual social y culturalmente corresponde al género femenino. Es evidente cómo se hace visible la designación de tareas desde la interseccionalidad⁵ como mecanismo para reafirmar y ratificar el rol que debe asumir y apropiarse la niña.

Presión de grupo:

En su ambiente familiar y dentro del entorno escolar, las niñas y los niños van tejiendo sus imaginarios a través de diferentes relaciones e interacciones. Resulta evidente cómo la presión del grupo y de los pares del mismo sexo afecta tanto en las opiniones como en las actitudes y formas de comportarse. Una experiencia personal narrada por uno de los niños en el descanso escolar refleja claramente cómo la presión de grupo puede influir en las acciones de los niños, y cómo la socialización de género limita las oportunidades de juego y de relacionarse con personas del sexo opuesto. El niño relata: "Tengo amigas en el colegio ... son chistosas y me hacen reír ... pero no juego con ellas porque me da pena, se pueden reír de mi si estoy con ellas ... por eso siempre estoy con mis amigos y juego con ellos..." (Niño EM). Otra experiencia la cuenta una niña en la que refiere: "...Tengo amigos en el colegio ...son divertidos ...pero ... casi no juego con ellos ... me gusta estar más con mis amigas, ellas me quieren, me escuchan y me

⁵ Término acuñado por Crenshaw (1989) al referirse al fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio con base a su pertenencia a múltiples categorías sociales: sexo, género, edad, raza, clase o etnia.

abrazan...ellas siempre me llaman en el descanso para que este con ellas ...” (Niña KM). Los dos pasajes citados hacen visible la presión del grupo a través del uso de las palabras, el temor a la burla adicionado a los gestos o ademanes empleados en sus relaciones e interacciones. Con ello se ilustra cómo las reglas sociales basadas en estereotipos impiden que niños y niñas se relacionen de forma eficaz. Resulta crucial comprender cómo estas ideas afectan profundamente en la forma en que las personas se relacionan y en cómo se construyen las representaciones sociales de los roles de género.

Es posible afirmar que durante el ejercicio de campo se logra vislumbrar las representaciones hegemónicas⁶ ya que niñas y niños manejan un discurso aprobatorio tanto en el entorno familiar como en el escolar reafirmando los roles de género e intentando cumplir con todas aquellas expectativas preconcebidas sobre lo que se considera “femenino” o “masculino”.

⁶ Pérez, M. P. (2003). es típico un alto grado de consenso entre los miembros del grupo (pág. 6)

Resultados

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas y registradas mediante el diario de campo, es posible vislumbrar los imaginarios que tienen niñas y niños con respecto a las unidades de análisis abordadas desde las creencias, los conocimientos y las representaciones que han construido a partir de los roles asignados. Este es el caso de la apariencia física, en donde el rasgo característico que prevalece entre las niñas es tener el cabello largo, ya que es el símbolo distintivo en el que identifican a las mujeres. Niñas y niños coinciden en que las mujeres deben llevar el cabello largo y bien cuidado, peinado con accesorios que les permitan realzar la belleza femenina. Mientras, los niños deben llevar el pelo corto y bien peinado para parecer caballerosos. Ambos afirman que ésta debe ser una de las características formales y normales por las que se les puede reconocer e identificar.

Además del aspecto físico, se destacan las cualidades “femeninas” con las que las niñas deben actuar y parecer: ser tiernas, cariñosas, amables, obedientes y decentes; atributos que han oído de sus familias y que luego reproducen en su entorno escolar. Niñas y niños no solo expresan esto, sino que también es visible en sus relaciones e interacciones, ya que, si una niña se comporta fuera de estas normas, puede ser víctima de rechazo de sus compañeras y compañeros. Mientras tanto, los niños refuerzan las características de fuerza y valentía, pues consideran que es la forma en que se deben comportar, normalizando estas cualidades en sus acciones cotidianas.

Por otro parte, al proporcionar elementos recreativos diferenciados, confirman y reafirman los papeles que les ha sido asignados. Las niñas que juegan con muñecas y objetos domésticos que representan a las mujeres de su familia reproducen tareas y deberes que cultural y tradicionalmente se han asignado a las mujeres. Estas acciones se interiorizan y se aceptan

como normales y naturales, ya que se considera correcto que las mujeres se ocupen de estas tareas. Mientras tanto, los niños con sus muñecos de super héroes y sus balones de fútbol, refuerzan las cualidades que deben incorporar a sus acciones cotidianas, como la fuerza, la valentía, la velocidad y la competitividad.

Adicionalmente, el ejercicio de oficios, profesiones y el desempeño del trabajo doméstico se encierran en un marco patriarcal en el que los hombres son los que se ocupan del hogar satisfaciendo necesidades básicas como la vivienda, la alimentación, el vestido, y no son participantes activos y directos en la crianza, el cuidado de los hijos, así como en la realización de tareas habituales desempeñadas por las mujeres. Niñas y niños expresan y afirman que es normal que sus madres estén en casa, preparen la comida y realicen todas las labores del cuidado de su hijas e hijos, les apoyen en la realización de sus tareas escolares, los lleven y traigan del colegio, y subrayan que no trabajan porque el hecho de no recibir una remuneración por dicha actividad no la convierte en un trabajo. De este modo, consolidan las creencias sobre lo que pueden y deben hacer más adelante en la vida.

La construcción de creencias y conocimientos en torno a las representaciones sociales de los roles de género se entrelaza con las actitudes que las niñas y niños asumen, especialmente en la expresión de emociones y sentimientos, el juego libre y entre pares, así como en el uso de prendas de vestir acompañada de la elección de colores y complementos. Tanto las niñas como los niños coinciden en que a las niñas les resulta más fácil expresar abiertamente su tristeza y sus miedos porque, dentro de sus percepciones, la sensibilidad manifestada en el llanto o en la búsqueda de apoyo emocional está social y culturalmente aceptada y validada. En cambio, los niños se sienten limitados y cohibidos para expresar su tristeza y sus miedos porque han interiorizado que, como “hombres” no deben mostrar debilidad ni vulnerabilidad ante los demás.

Cuando interactúan con sus compañeras y compañeros durante el descanso, tanto las niñas como los niños exhiben libremente su comportamiento dejando fluir de manera natural su forma de ser. Se hace visible y evidente la manera en que se comportan las niñas al buscar espacios que les proporcionen protección y les permita hablar, reír y jugar asumiendo actitudes tranquilas y cálidas, fomentando la camaradería y la complicidad. Por otra parte, los niños participan enérgicamente en actividades competitivas, demostrando sus habilidades en carreras y juegos de imitación basados en sucesos que han observado y oído en su entorno. Es frecuente

que jueguen a “policías y ladrones” enfatizando sus papeles y mostrando poder, autoridad y astucia.

La forma en que las niñas y los niños se comportan también está relacionada con el uso del atuendo, los colores y los accesorios, tal como lo relatan y representan en los dibujos que hicieron de sí mismos. Es aquí donde se refuerzan los estereotipos de género, en los que el buen vestir de las niñas se categoriza con prendas exclusivamente femeninas, como el uso de vestidos o faldas en tonos rosas, fucsias o pastel, acompañados de accesorios que adornan y realcen su imagen corporal, como el uso de aretes. Por otro lado, los niños confirman el uso de pantalones y camisetas de colores oscuros sin el uso de ningún tipo de accesorios o adornos. La ropa y el uso de prendas están relacionados con la forma de comportarse niñas y niños, reafirmando su rol “femenino” o “masculino”.

La influencia social y cultural, unida al uso de expresiones, frases y palabras, así como la presión de grupo, están vinculadas y asociadas a la forma en que niñas y niños tejen y construyen el rol que van a desempeñar. Desde una edad temprana, observan su entorno familiar, escuchan a quienes les rodean e interactúan con sus compañeras y compañeros en el escenario educativo. El miedo a no encajar ante las expectativas de los demás limita su capacidad de actuar con naturalidad y libertad, siendo quienes son.

Conclusiones

Serge Moscovici, Denise Jodelet, Claudine Herzlich y Robert Farr coinciden en sus planteamientos a la hora de concebir las representaciones sociales como un concepto clave para entender cómo las personas construyen y comparten conocimientos y creencias sobre el mundo que les rodea.

En las creencias y conocimientos que circulan entre las niñas y los niños de segundo grado del Colegio Gerardo Molina Ramírez sobre los roles de género se puede encontrar la presencia de prejuicios y estereotipos arraigados en su núcleo familiar. Dichos prejuicios y estereotipos pueden limitar las oportunidades y expectativas de desarrollo tanto para niñas como para niños, perpetuándose desigualdades y discriminación de género. Las niñas reciben mensajes que las sitúan en roles tradicionales centrados en el hogar y la maternidad, mientras que a los niños se les orienta a ser proveedores, donde pueden acceder más fácilmente al mercado laboral. Estas creencias y conocimientos se basan en normas patriarcales que pueden influir en su autoestima, autoconcepto y autopercepción, y por tanto en la forma como conciben su futuro cómo mujeres y hombres.

La construcción de las representaciones sociales de los roles de género comienza desde una temprana edad influyendo en las percepciones y expectativas de las niñas y niños sobre cómo deben actuar en determinadas situaciones y contextos. Las normas instituidas social y culturalmente determinan las interacciones y juicios que se hacen sobre cómo se deben comportar.

Recomendaciones

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para la realización de futuros estudios frente a las representaciones sociales de los roles de género al interior de un centro educativo, con el propósito de realizar intervenciones eficientes, efectivas y eficaces que redunden en la reconstrucción de nuevos conocimientos en torno a los roles que ejercen mujeres y hombres.

1. Diseñar un estudio que permita conocer las representaciones sociales de los roles de género que se producen al interior de entorno educativo, involucrando a docentes, directivos, madres y padres de familia, así como a los y las cuidadoras de niñas, niños y adolescentes.
2. Identificar las prácticas y discursos que reproducen estereotipos de género y que limitan el desarrollo de habilidades y competencias en las y los estudiantes. Es importante para ello analizar cómo se construyen las identidades de género en el contexto escolar y cómo se relacionan con las expectativas y demandas sociales incluyendo la influencia que ejercen los medios de comunicación y las diferentes redes sociales.
3. Es importante promover la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la reflexión y análisis de las prácticas y discursos que reproducen estereotipos de género, con el objetivo de construir estrategias formativas que permitan la transformación de las relaciones de género en el ámbito educativo. Es fundamental tener en cuenta el contexto socio cultural en el que se encuentra inmerso el centro educativo para lograr una intervención efectiva. De esta manera, se busca fomentar una cultura de respeto a la diversidad y a la construcción de habilidades y competencias en las y los estudiantes que permitan desarrollarse en un ambiente de igualdad y equidad.
4. Realizar un estudio que permita identificar las normas, rutinas, dinámicas y prácticas pedagógicas incluyendo aquellas que se originan desde el currículo oculto y las cuales se encuentran relacionadas con las representaciones sociales de los roles de género con el propósito de plantear intervenciones participativas que promulguen e incentiven la construcción de nuevos conocimientos orientados a la equidad de género.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. (2016). Roles de género que los niños y las niñas de la etapa preescolar aprendan a partir de su sexo. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Mérida: <http://200.23.113.51/pdf/31808.pdf>
- Aristizábal, R., Mauricio, F., & Cely, Á. P. M. (2013). El género y su representación social en niños y niñas de una escuela de Boyacá. *UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA*, 17.
- Arvayo-Mata, K. L., & Rodríguez, A. (2015). Roles de género, interacción verbal y tolerancia que presentan alumnos (as) en educación primaria. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(19), 7-31.
- Astelarra, J. (2005). *El sistema de género, nuevos conceptos y metodología*. Centro de Estudios Miguel Enríquez.
- Ayala, L., y Landy, L. (2019). Estereotipo de género como factor determinante en las habilidades psicosociales. Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador
- Baeza, S. (2005). Familia y género: las transformaciones en la familia y la trama invisible del género. *Praxis educativa*, 9(9), 4.
- Balanta Mera, R., & Obispo Salazar, K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *Interdisciplinaria*, 39(2), 151-166.
- Ballesteros Velásquez, Belén. (2014). Taller de investigación cualitativa. Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid.
- Barragán-Gamba, D. (2015). La violencia contra las mujeres es cuestión de género. *Criterio Libre Jurídico*, 12(2), 79-90.
- Baque Chilan, J. A. (2022). *Roles de género en los niños y niñas de preescolar de la escuela Presidente Velasco Ibarra, cantón Santa Elena, 2022* (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2022.).
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw-Hill Interamericana, México DF*.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1967): *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu).
- Bruel dos Santos, T. C. (2009). Representaciones Sociales de género: un estudio Psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino.
- Bustos Romero, O. L. (1994). La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. In *Antología de la sexualidad humana* (pp. 267-299).

- Butler, Judith. (2007) [1990] *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* Barcelona, Paidós. ISBN 9780203902752.
- Butler, Judith. (2009) "Performatividad, precariedad y políticas sexuales". AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4, 3 (Madrid): 321-336. ISSN 1695-9752.
- Castañeda Castellanos, L. M., & Lozano Gil, M. A. (2017). *Roles de género en la escuela bogotana: un escenario en constante transformación*.
- Castellanos, L. (2021). Desmontando el determinismo biológico mediante el género. *MUSAS. Revista de Investigación en Mujer, Salud y Sociedad*, 6(1), 4-19.
- Castro Castañeda, R., Vargas Jiménez, E., Agulló Tomas, E., Medina Centeno, R., & Cervantes Ríos, J. C. (2011). Género, socialización y familia. *El género a debate. Reflexiones teóricas y metodológicas multidisciplinares*. México: Universidad de Guadalajara.
- Castro, Y. R., Fernández, M. L., Magalhães, M. J., & Fernández, M. V. C. (2010). *Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/madres y docentes*.
- Creswell, J. (2013). Investigación cualitativa y diseño investigativo. *Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud. Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud*, (12).
- Cuevas, Yazmín. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado en 28 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo (1949)*. Buenos Aires: Siglo XX.
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.
- Díaz-Loving, R., Velasco-Matus, P. W., & Rivera-Aragón, S. (2018). felicidad, instrumentalidad y expresividad en dos muestras latinoamericanas: México y Bolivia. *Persona*, (021 (1)), 11-29.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Diez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. Recuperado de Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq. 2017; 37(131): 127-143 Sitio web: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v37n131/08.pdf>
- Durkheim, É., & Leiva, A. J. R. (2012). *La división del trabajo social*. Biblioteca Nueva.

Durkheim, Emile, (1898/2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas, En sociología y filosofía. Madrid: Miño y Dávila.

Esteban-Guirart, M., Pallisera, M., Fullana, J., & Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación/Beyond the text. Using visual resources as a methodological strategy in education and social sciences. *REMA Revista electrónica de metodología aplicada*, 22(1),1-22.

Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género

en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 147-161.

Faccia, Analía. (2019). Discursos sobre el cuerpo, vestimenta y desigualdad de género. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (76), 37-48. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi76.1054>

Farr, R. M. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641–658. <https://doi.org/10.2307/3540263>

Farr, R. M. (1986). Las Representaciones Sociales”. En Moscovici, S, (Ed.) Psicología social (II): Pensamiento y vida social. Barcelona: Paidós.

García y Barragán, L. F., Correa Romero, F. E. & Saldívar Garduño, A. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(1), 41-50

Gamba, S. (2007). Estudios de género/perspectiva de género. *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos, Coord. Susana B. Gamba, Biblos, Buenos Aires.*

Gómez, M. P. G., & Gómez, C. C. C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla educativa*, 12(2), 339-360.

Gómez, R. S., & Rodríguez, E. K. C. (2017). Representaciones sociales de la mujer en estudiantes

de quinto grado de una institución educativa de Tunja. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(2), 67-85.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la. *Ciudad de México: Mc Graw Hill*, 12, 20.

Herzlich, Claudine. (1979). La representación social: Sentido del concepto: En: Serge Moscovici (compilador) introducción a la psicología social. Barcelona: planeta.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós*, 469-494.

- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales: un campo en expansión. *Jodelet D, compilador. Les representatios sociales. Presses Universitaires de France.*
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones, 21(1)*, 133-154.
- Juárez, L. M. (2011). ABAD GONZÁLEZ, Luisa; FLORES MARTOS, Juan Antonio (dirs.). "Emociones y sentimientos. La construcción social del amor": Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2010. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 6(3)*, 377-382.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva antropología, 8(30)* 173-198.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual.*
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Butler, J. (1997). Sujetos de sexo/género/deseo. *Revista Feminaria, 10(19)*, 109-125.
- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. *Metodología para los estudios de género, 48-71.*
- Lagarde, M. (2014). El género. La perspectiva de género.
- Laver, J. (1993): *Breve historia del traje y la moda.* Madrid: Cátedra.
- Loving, R. D., Aragón, S. R., & Aragón, R. S. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista latinoamericana de Psicología, 33(2)*, 131-139.
- Martí, Joel s/f. La realidad que se percibe, se mide y se transforma. Métodos y técnicas para la participación social.
- Martínez Huertas, L. M., & Dávila Moreno, R. (2019). *Imaginarios y prácticas que ocasionan violencia de género entre niños y niñas de educación básica primaria* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux representations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales.* París. Francia: PUF.
- Páez, ER (2021), Lo bueno y lo malo de ser hombre o de ser mujer: Representaciones sociales de género en niños y niñas estudiantes de una Institución Educativa del área rural en el Departamento del Meta.

Parsons, T. & Bales, R F. (1955). *Family socialization and interaction process*. Glencoe: Free Press

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.

Poncela, A. M. F. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos* (Vol. 46). Anthropos Editorial.

Plascencia, J. R. (2007). Durkheim y las representaciones colectivas. *Representaciones sociales: Teoría e investigación*, 17-50.

Poma Carcelén, J. D., & Mendoza Munzón, S. R. (2012). *Lenguaje sexista, androcéntrico y estereotipos presentes en la escuela Río Guayas del cantón Pablo Sexto* (Bachelor's thesis). Retrieved from <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3011>

Roa Vivas, M. J. (2020). Los roles de género en los niños y niñas del grado jardín del colegio Leonardo Posada Pedraza.

Rodríguez Washington, Noralydis, Lozano Lefrán, Anabel, & Chao Flores, Marianela. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190.

Romero, T & Forero, Katherine. s/f. Cartilla Género. Gobierno de Colombia. Minjusticia.

Saldívar Garduño, A., Díaz Loving, R., Reyes Ruiz, N. E., Armenta Hurtarte, C., López Rosales, F., Moreno López, M., ... & Domínguez Guedea, M. (2015). Roles de género y diversidad: Validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de investigación psicológica*, 5(3), 2124-2147.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.

Scott, J. W. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, 251-290.

Soler P (1997) "La investigación cualitativa en marketing y publicidad" Paidós, Barcelona.

Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-517.

Vasilachis, I. (2019). Estrategias de investigación cualitativa. *Buenos Aires: Editorial Gedisa*.

Vélez, R. (1995). EL saber de la narrativa. *Revista Aleph*, N° 95. Manizales: Fundación Aleph. Octubre-diciembre. pp: 37- 47

Virgüez, B., Mancera -Camelo, LA, & Vélez -Suárez, CV (2021). Saberes escolares: imaginarios de género de la comunidad educativa de la institución triétnica yaaliakeisy. *Orinoquía*

Zambrano Cruz, D. V., Vidales Rivera, A. M., & Villarraga Gómez, M. C. *¿Cómo se construyen las representaciones sociales de roles de género en el escenario de juego en un grupo de niños y niñas de 7 a 8 años en Colombia?* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana).

Anexos**Anexo A Diario de campo:**

Diario de campo No	
Lugar de aplicación:	Ambiente
Observadora.	Participantes:
Objetivo:	Aspectos para observar:
Fecha	
Hora.	
Edad:	

ANEXO B Formato de entrevista semiestructurada:

INTRODUCCIÓN

La entrevista se aplicará a tres niñas y tres niños del grado segundo de primaria de la jornada mañana del Colegio Gerardo Molina Ramírez. Esta tiene como objeto identificar elementos relacionados con los conocimientos y creencias respecto a las representaciones sociales de los roles de género que tienen las niñas y los niños desde las vivencias y experiencias obtenidas desde su entorno cercano e inmediato (familia y escuela).

Se formularán una serie de preguntas orientadoras que den cuenta sobre las nociones adquiridas frente al género y al rol asumido. Dentro del desarrollo de la entrevista se incluirán recursos visuales (fotografías y/o dibujos elaborados por las y los participantes de sí mismos).

Eje de análisis	Preguntas
Contexto personal y familiar.	<ul style="list-style-type: none"> *¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? *¿En qué barrio vives? *¿Con quién vives? *¿Tienes hermanos, hermanas, abuela, abuelo, tías, tíos, primas, primos? *¿Qué es lo que más te gusta de tu mamá, papá, hermanos, hermanas, abuela, abuelo, tíos, tías, primos, primas? *¿Qué es lo que menos te gusta de tu mamá, papá, hermanos, hermanas, abuela, abuelo, tías, tíos, primas, primos? *¿A quién quieres más en tu familia? ¿por qué? *¿A quién quieres menos en tu familia? ¿Por qué? *¿Juegas en tu casa? *¿Con quién te gusta jugar? *¿A qué juegas en tu casa? *¿Con qué juegas en tu casa? *¿Cómo te sientes en casa? ¿Por qué? *¿Con quién compartes los sábados y domingos? *¿Qué acostumbran a hacer los sábados y domingos con la(s) persona(s) que te cuidan? *¿A quién te gustaría parecerte cuando fueras mayor? ¿Por qué? *¿Quién prepara los alimentos en casa? *¿Quién realiza los oficios en el hogar como lavar la losa, barrer, limpiar el baño?

	*¿En qué labores de casa colaboras?
Características físicas, cualidades y emociones.	<p>*¿Eres una niña o un niño?</p> <p>*¿Cómo sabes que eres una niña o un niño?</p> <p>*¿Te gusta ser niña? ¿Por qué?</p> <p>*¿Te gusta ser niño? ¿por qué?</p> <p>*¿Qué diferencias crees que hay entre una niña y un niño?</p> <p>*¿Qué es lo que mejor sabes hacer?</p> <p>*¿Qué es lo más bonito que te han dicho? ¿Quién te lo dijo?</p> <p>*¿Qué es lo que más te gusta de ti mismo (a)?</p> <p>*¿Qué te gusta hacer para divertirte?</p> <p>*¿Cómo sería un día maravilloso o genial para ti?</p> <p>*¿Qué haces cuando tienes un problema?</p> <p>*¿A quién acudes cuando tienes un problema?</p> <p>*¿Cómo te gusta vestirse?</p> <p>*¿De qué color prefieres tu ropa?</p> <p>*¿Quién te compra la ropa?</p> <p>*¿Qué te gusta hacer todos los días, todo el tiempo?</p> <p>*¿Qué cosas te producen alegría, tristeza, rabia, miedo?</p> <p>*¿Qué te gusta hacer cuando estas alegre, triste, con rabia o tienes miedo?</p> <p>*¿Quién te lleva al médico cuando te enfermas?</p> <p>*¿Quién te cuida en casa cuando te enfermas?</p>
Comportamiento y actitudes.	<p>*¿Te gusta asistir al colegio? ¿Por qué?</p> <p>*¿Qué es lo que más te gusta del colegio? ¿por qué?</p> <p>*¿Qué es lo que menos te gusta del colegio? ¿por qué?</p> <p>*¿Quién te trae al colegio?</p> <p>*¿Quién te recoge del colegio?</p> <p>*¿Quién te cuida después de salir del colegio?</p> <p>*¿Qué acostumbras a hacer después de salir del colegio?</p> <p>*¿Tienes amigas y/o amigos en el colegio?</p> <p>*¿Qué acostumbras a hacer con tus amigas y/o amigos en el colegio?</p> <p>*¿Te gusta jugar?</p> <p>*¿A qué te gusta jugar?</p> <p>*¿Con qué te gusta jugar?</p> <p>*¿Con quién te gusta jugar?</p> <p>*¿Qué crees que pueden hacer las niñas?</p> <p>*¿Qué crees que no pueden hacer las niñas?</p> <p>*¿Con qué crees que pueden jugar las niñas?</p> <p>*¿Qué crees que pueden hacer los niños?</p> <p>*¿Qué crees que no pueden hacer los niños?</p> <p>*¿Con qué crees que pueden jugar los niños?</p>

Anexo C**Consentimiento y asentimiento informado**

Bogotá, _____ de _____ del 2023

Datos del estudio:

A continuación, se presenta la siguiente información cuyo propósito es ayudarle a tomar la decisión de participar o no en esta investigación.

Título del proyecto: Representaciones sociales de los roles de género en la escuela: el caso de las niñas y niños de grado segundo en el Colegio Gerardo Molina Ramírez.

Investigador responsable: Luz Mery Vargas Rodríguez.

El propósito es realizar un estudio investigativo en torno a las representaciones sociales de los roles de género.

El objetivo central de este estudio es: Analizar las formas en las que se reafirman las representaciones sociales de los roles de género de las niñas y niños de segundo grado de básica primaria del Colegio Gerardo Molina Ramírez.

Este estudio incluirá la asistencia de seis estudiantes matriculados en el grado segundo en la jornada mañana del Colegio Gerardo Molina Ramírez. Quienes participarán en observación a través de registro en diario de campo y en entrevista semiestructurada.

Una vez informado(a) de manera clara y completa sobre la investigación, doy mi consentimiento y autorización para:

*Que mi hijo(a) _____ identificado con documento de identidad No _____ de _____ participe en el estudio investigativo.

*Que las fotografías y/o videgrabaciones puedan ser usados con fines pedagógicos, no comerciales. Actividades que serán sistematizadas y cuyos datos se utilizarán de manera confidencial para propósitos investigativos.

Adicionalmente se me informó que:

*Mis datos personales y los de mi hijo(a) serán usados solamente para fines investigativos según la política de tratamiento y protección de datos personales, de acuerdo con la ley 1581 del 2012 y el decreto 1377 del 2013.

*La participación en la actividad es completamente libre y voluntaria, estando en libertad de retirar a mi hijo(a) en el momento que lo desee, sin expresión de causas y sin consecuencias negativas.

*No se recibirán beneficios personales de ninguna clase por la participación en esta actividad.

*Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente.

*Esta información será archivada en medio electrónico.

*El archivo del estudio se guardará en el Colegio Gerardo Molina bajo la responsabilidad de la investigadora.

*Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo(a) en el estudio investigativo.

Firma

C.C. No _____ **de** _____

Correo electrónico: _____

Teléfono: _____

Anexo D Modelo de registro de diario de campo.

Diario de campo No 1	
Lugar de aplicación: Colegio Gerardo Molina Ramírez.	Ambiente: Espacio de descanso de primaria
Observadora. Luz Mery Vargas Rodríguez	Participantes: Niñas y niños de grado segundo.
Objetivo: Describir actitudes que configuran las representaciones sociales de los roles de género en niñas y niños	Aspectos para observar: A. Relación entre pares del mismo sexo. B. Actitudes y comportamientos asociados a roles de género. C. Gestos corporales y lenguaje no verbal en género femenino y masculino.
Fecha: agosto 18 del 2023	
Hora. 9: 05 a.m. a 9: 20 a.m.	
Edad: Entre los 7 y 9 años.	
<p>Descripción del ambiente: El espacio asignado en el Colegio para el descanso de las niñas y los niños se encuentra al interior del plantel. Es un espacio abierto y amplio. No cuenta con parque infantil ni con atracciones como columpios o rodaderos.</p> <p>En un costado se encuentran dispuestas seis bancas fijas en cemento las cuales pueden disponer para sentarse. Al respaldo de estas bancas se encuentran cuatro materas grandes y tecas (rejas en madera) que separan el espacio del descanso con los pasillos y a su vez con la zona asignada a bachillerato. (Ver imagen N° 1).</p> <p>Al norte se localiza una pared verde con cultivos de distintas plantas. un sardinel, dos bancas de cemento y pared de tecas que separan el espacio de descanso de primaria con la zona de recreación y aulas de la primera infancia y preescolar. (Ver imagen N° 2).</p> <p>Al costado occidental se encuentra la tienda escolar y lavamanos. Espacio al que pueden acceder las y los estudiantes que deseen comprar su merienda.</p> <p>Al sur se encuentran las canchas de baloncesto y fútbol. Espacio asignado a los grados de tercero a undécimo de bachillerato para actividades deportivas y recreativas. Este espacio se encuentra separado por tecas. (Ver imagen N° 3).</p> <p>Descripción momento del juego: En un primer ejercicio de observación se identificaron grupos de niños y de niñas jugando de forma libre y espontánea. Los niños portan en este día el uniforme de diario (pantalón gris, camisa blanca cuello camisero y saco azul claro de lana en cuello V con escudo del Colegio al lado derecho y zapato negro colegial. Los niños se caracterizan por llevar el cabello corto, bien peinados y peluqueados.</p> <p>Los niños realizan competencias corriendo de un extremo a otro del lugar. Uno de ellos toma el liderazgo y da la orden para salir corriendo y el que llegase de último le señalaban con el dedo índice repitiendo varias veces su nombre.</p>	

Realizan varias veces este juego corriendo de un extremo al otro del espacio abierto... pero... de un momento a otro el estudiante más alto se da cuenta que les estoy observando, se dirige a otro de sus compañeros y le susurra al oído deteniendo el juego; terminan sentados en el borde del sardinel.

Dirijo mi mirada a otro espacio y saludo a una de mis compañeras docentes. Ante lo cual los niños reanudan su juego, pero en esta ocasión juegan a las escondidas. Dos de los integrantes de este grupo se ocultan debajo del sardinel. Y los demás salen corriendo. Realizan por varias ocasiones este juego,

En otro espacio del descanso las niñas realizan subgrupos. Ellas se encuentran con el uniforme de diario que constan de jardinera a cuartos en tonos gris, azul y blanco, media pantalón blanco, suéter azul claro con distintivo del Colegio y zapato negro colegial. Las niñas se caracterizan porque tienen cabello largo, vienen peinadas con trenzas y recogido el cabello con accesorios en distintos tonos que incluye el rosado, el blanco, fucsia y el azul claro.

Detengo mi observación en un grupo de cinco niñas quienes se reúnen y juegan a las “cogidas” como la llaman ellas. Se observa cuando una de las niñas coge a su compañera por el brazo gritándole “cogida” ante lo cual la niña reacciona y la empuja. La niña le dice: “No sabe jugar”. Y la separa del grupo. Las demás continúan en el juego corriendo por el espacio abierto.

Las niñas juegan de forma aislada de los niños hasta cuando observan la indicación de la culminación del descanso. Se organizan en filas. Las niñas hacen su fila de forma separada de la fila de los niños. Posteriormente se dirigen al aula de clase.



Tecas en madera

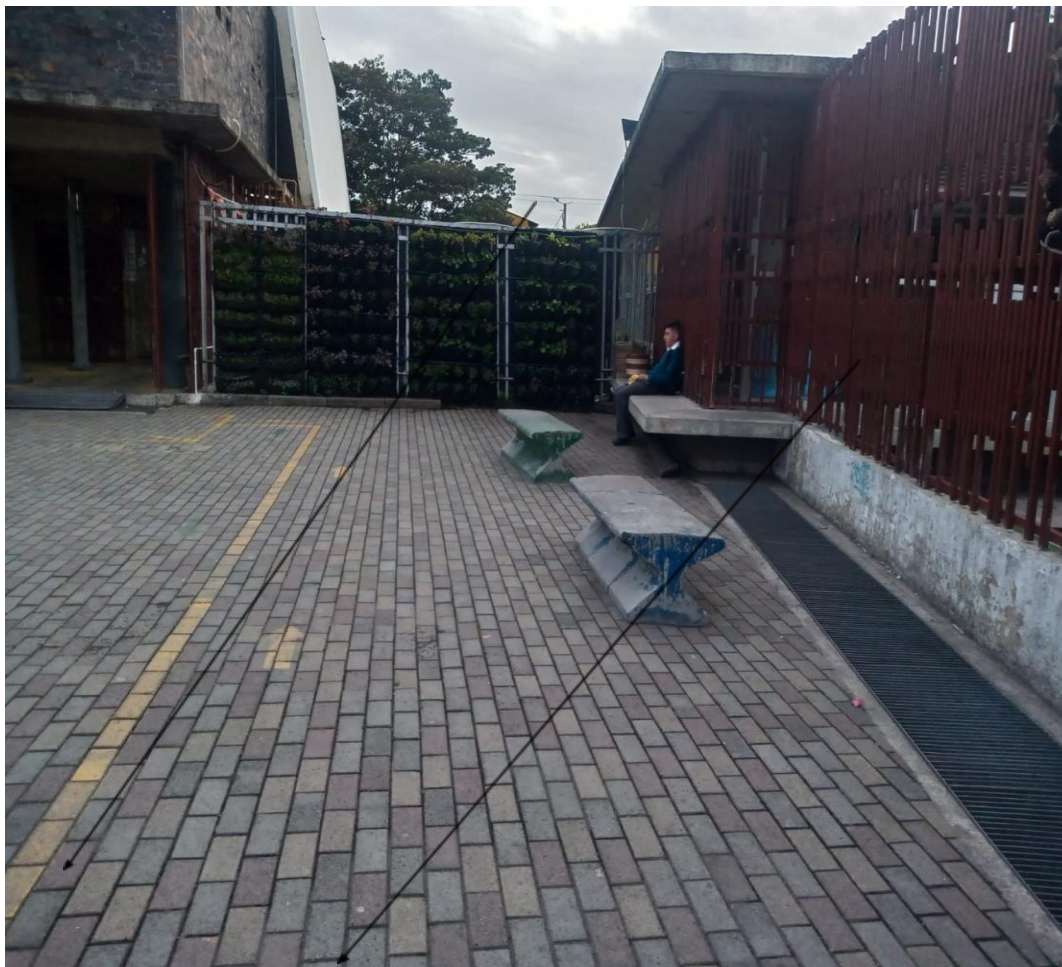
bancas en cemento

Imagen N° 1. Espacio de descanso donde se encuentran seis bancas en cemento, al respaldo cuatro materas y tecas que separan el lugar de descanso de las aulas de clase.

Las niñas y los niños emplean las bancas para sentarse y tomar su merienda y como elemento recreativo saltando de una banca a la otra, así como en el juego de las escondidas ocultándose detrás de ellas.

Pared

verde



Lugar en el que se reúnen los niños para iniciar su juego.

Imagen N° 2. Pared verde que rodea espacio del descanso, dos bancas en cemento, sardinel y tecas que separan la zona de primaria de las aulas y zona recreativa del preescolar.



Tecas (rejas en madera) que separan espacios.

Tienda escolar.

Imagen N° 3: Espacio empleado por niñas y niños en los momentos del descanso.