

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE SEXO Y GÉNERO EN EL EQUIPO
DOCENTE DE PRIMARIA DE LA IED REPÚBLICA DEL ECUADOR EN LA CIUDAD
DE BOGOTÁ D.C.**

LINA YISSEL BAREÑO SALAZAR

**Maestría en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y
Ambiente**

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D. C. octubre de 2018

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE SEXO Y GÉNERO EN EL EQUIPO
DOCENTE DE PRIMARIA DE LA IED REPÚBLICA DEL ECUADOR EN LA CIUDAD
DE BOGOTÁ D.C.**


Presentado: Lina Yissel Bareño Salazar

Directora: Angie Benavides Cortés

Universidad Pedagógica Nacional

16 de octubre de 2018


Bogotá D.C.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las representaciones sociales de sexo y género en el equipo docente de primaria de la IED República Del Ecuador en la ciudad de Bogotá D.C
Autor(es)	Bareño Salazar, Lina Yissel
Director	Benavidez Cortés, Angie
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 134 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	REPRESENTACIONES SOCIALES; SEXO; GÉNERO; DOCENTES; ESTEREOTIPOS

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde el autor presenta los resultados hallados sobre las representaciones sociales de sexo y género que transitan en el equipo docente de básica primaria de la IED República del Ecuador, de la localidad San Cristóbal en Bogotá, a partir de las cuales orientan sus prácticas pedagógicas. Este trabajo se realizó empleando metodologías propias de la investigación cualitativa, tanto en la recolección de información producto de entrevistas semi-estructuradas y a profundidad y diarios de campo; a partir de ellos se destacan las siguientes categorías que sustentaron el análisis Representaciones sociales de sexo y Representaciones sociales de género, en la medida que se desarrolló el trabajo también aparecieron representaciones sociales, creencias y actitudes sexistas en los discursos de los docentes, que se evidenciaron en la investigación. Se debe señalar que este trabajo de investigación le aporta a los análisis y estudios sobre representaciones sociales y subjetividad, más aun, en la construcción de espacios de reflexión sobre sexo y género en el campo de la docencia.</p>

3. Fuentes
<p>Abric, J. C. (2001). Prácticas y representaciones sociales. México D.F.: Ediciones Coyoacán.</p> <p>Berger, P. y Luckmann, T. (1991). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. Cuso International en Colombia & Colectivo Hombres y Masculinidades . (Abril de 2016). Colectivo Hombres y Masculinidades. Obtenido de http://colectivohombresymasculinidades.com/wp-content/uploads/2017/08/GUIA-Género.CUSO-y-Colectivo-HM.-2015.pdf.</p> <p>Blázquez F. & Flores F (2012). Investigación Feminista Epistemología Metodología Y Representaciones Sociales.</p> <p>Butler, J. (2007). El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad.Barcelona : Paidós Ibérica S.A.</p> <p>De Beauvoir, S. (1962). El segundo sexo. Buenos Aires: Siglo Veinte.</p> <p>De la Barre, F. P. (1973). De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral, où l'on voit l'importance de se défaire des Préjugés. (t. c. Saisie, Trad.) París: Chez Antoine Dezallier, rue S. Jacques, à la Couronne d'or. Obtenido de http://blog.le-miklos.eu/wp-content/Poullain-EgaliteDesDeuxSexes.pdf.</p> <p>Dreher, J. (2010) Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. In: E. DE LA GARZA; G. LEYVA (eds.). Tratado de metodología de las ciencias sociales. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica, 2012.</p> <p>Espinoza, Y. (2008) Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo. INECIP, regional centro, Córdoba, Argentina.</p> <p>Estrada, A. (2004). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4

cualitativo de las relaciones de género en la escuela.
 Freire, Paulo. (1999). La Educación Como Práctica Libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.
 Freire, Paulo. (1999). La Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.
 Flax, J. (1995). Psicoanálisis y Feminismo. Pensamientos Fragmentarios. Madrid: Cátedra.
 Grennberg, J. (2002). Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials. En T. Lester (Ed.), Gender Nonconformity, Race, and Sexuality. Charting the Connections (págs. 102 - 126). Madison: University of Wisconsin Press.
 Gomáriz, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas. Santiago de Chile: FLACSO.
 González Ana Marta (2009), "Género Sin Ideología", Nueva Revista. ed 39
 Guattari, F. (1990). Las tres ecologías. Valencia: Pre-Textos.
 Guattari, F. (1993). El Constructivismo Guattariano. Universidad del Valle, Colección Pensamiento.
 Joan Scott, (1990), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en James Amelia y Mary Nash (eds.), Historia y género: las mujeres en la Europa moderna contemporánea, Valencia, Alfons el Magnànim, pp. 27-28
 Lamas, M. (enero - abril de 2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, 7(18).
 Lamas, M. (2013). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
 Lugones, M. (julio-diciembre de 2008). Colonialidad y Género. Tabula Rasa(9), 73 - 101.
 Mejía Marco, R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y Desde Abajo. Dossier: aape epaa. Revista Académica, Avaliada por Pares Independientes.
 Miranda-Novoa Martha (2012), diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. Universidad de la Sabana, - vol.21 núm. 2 - Chía, Colombia.
 Miranda-Novoa Martha (2012) Género Diferencias del Sexo y Diferencias Sexualidad.
 Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. (T. 1979, Ed.) Buenos Aires: Huemel.
 Patiño Garzón, L. y Rojas Betancur, M. (2009). "Saberes Pedagógicos y Prácticas Formativas en la Universidad". Educación y Educadores.
 Pedraza Gómez, Z. (2010). Actualidad Del Sujeto, Conceptualización, Genealogía Y Prácticas, "copilado" La Tarea de la Subjetividad. Bogotá D. C.: Universidad del Rosario, Bogotá D.C.
 Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet, & A. Guerrero Tapia, Develando la cultura. Estudios sobre representaciones sociales (pág. 131). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
 Quintana D. y Blázquez N. (2017). Equidad de género en educación superior y ciencia Agendas para América Latina y el Caribe Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
 Sarmiento K. (2018) Representaciones de la Masculinidad en Jóvenes de Secundaria de Cinco Instituciones Educativas Rurales del Departamento del Huila.
 Sáenz, I. (2011). Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media. Bogotá: Centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas.
 Scheibe, C. (2015). Género, sexo, sexualidades Categorías del debate contemporáneo.
 Scott, J. (1990). El Género Una Categoría Útil Para El Análisis Histórico.
 Silvia Tubert (2003) "¿Psicoanálisis y género?", en Silvia Tubert Del sexo al "género": los equívocos de un concepto, Madrid.
 Teresa, G. (2008). El sistema sexo-género.
 Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
 Zanguña R. (2017). Las Transformaciones Subjetivas de Los y Las Jóvenes Pertenecientes a Los Procesos Formativos Comunitarios de la Organización Social de Base Asoveg - Cinjudesco Durante el 2000 al 2015.
 Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad la Problemática de las Alternativas Como Construcción Posible.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4

Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.

4. Contenidos

En este documento se compone de tres capítulos, el primero; presenta la introducción, la justificación, la pregunta de investigación, los objetivos a alcanzar y la revisión documental que aporta el contexto de investigaciones. En el segundo capítulo: incluye el marco teórico, en el cual se discuten las categorías de subjetividad, representaciones sociales, sexo y género con los postulados teóricos de Abric, Berger y Luckman, Zemelman, Pedraza y otros autores que trabajan las representaciones sociales como categoría de análisis para encontrar el sentido de las representaciones de sexo y género de los docentes. Es importante señalar que las representaciones sociales, el sexo y el género con una construcción subjetiva de cada individuo en su contexto, por lo tanto, en este trabajo se aportara de forma parcial a la comprensión de la subjetividad como medio para el entendimiento de las categorías de representaciones sociales y género. Además, se dio lugar a la discusión sobre la metodología empleada con la hermenéutica, para finalmente abordar el tercer capítulo que plantea la presentación de los resultados, los análisis y las conclusiones de la presente investigación.


5. Metodología

Esta investigación se adscribe al modelo cualitativo de investigación, que para este caso tiene como enfoque metodológico la hermenéutica, dada su potencialidad para encontrar sentidos y polifonías en los diferentes momentos encontrados en los procesos dialógicos con el equipo docente. A partir de allí se estableció una ruta metodológica organizada en cuatro fases, como lo fueron Fase 1: Planteamiento de la investigación, Fase 2: Focalización, Fase 3: Aplicación de los instrumentos y Fase 4: Análisis y Conclusiones. Finalmente se presentaron los instrumentos de recolección de información empleados, como lo fueron entrevista semiestructurada, entrevista a profundidad y diarios de campo; cuya información fue organizada en una matriz de análisis que, junto con los aportes teóricos frente a las categorías de sexo y género, expuestas en el marco teórico, sirvieron como nodos de análisis, que posteriormente se emplearon para nutrir cada una de las categorías de análisis propuestas.

6. Conclusiones

Si bien la escuela no es un ente que funciona por sí solo, en ella muchas veces los actores asumen papeles antagónicos a los que les corresponde, es decir: los estudiantes se posesionan en papeles pasivos de aceptación de las dinámicas, normas, estructuras y conocimientos de los maestros, pero cuando el estudiante asume su papel de sujeto, ocupa un espacio social y político sobre la base del mundo que comprende y rodea, generando un choque de poder entre las estructuras del autoritarismo y el reconocimiento por los individuos que componen las estructuras clásicas de los procesos formativos, como dice Freire, (Freire,1999). se plantean en un escenario de discusión con el propósito de discernir y construir nuevo conocimiento en torno a la realidad

El papel que juega el docente en este campo de interacción social es muy importante, debido a que es él, quien acaba determinando las relaciones de conocimiento por medio de las interacciones intersubjetivas con sus estudiantes. Por lo tanto, en el acto de enseñar, la subjetividad propia del docente marca un punto de ruptura en el marco del aprendizaje objetivo. Sin embargo, la comprensión del proceso de enseñanza – aprendizaje como una mera transmisión de conocimientos, que pueden ser colonizadas o no, intensificada por el convencimiento del docente de ser el único poseedor de conocimiento y el estudiante el recipiente desocupado que hay que llenar. Al respecto se menciona que la intersubjetividad es la raíz de la objetividad, no porque sea necesariamente verdad aquello en lo que las personas están de acuerdo, sino porque la intersubjetividad depende de la interacción con el mundo (Zemelman, 2010 pag 357), así pues, las relaciones intersubjetivas en el aula permiten la construcción de saberes asociados al sistema de

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

valores en que se desarrollan.

En este sentido las representaciones sociales están a la orden del día en la construcción de conocimientos y en la relación intersubjetiva entre docentes con estudiantes. Por lo tanto, las representaciones sociales y la misma forma de interpretar la sociedad y la realidad es única a cada persona. Pero es en colectivo donde se consensuan puntos comunes y se colectivizan las normas y los acuerdos, esto no es ajeno a lo encontrado en esta investigación, pues se evidenció que hay varios tipos de casos en los cuales algunos de los docentes tenían una representación social ya constituida y por lo tanto sobre esta base subjetiva construían sus relaciones sociales y sus interacciones pedagógicas con los estudiantes. Es decir, se puede concluir que en el campo de la educación no hay nada totalmente escrito o dicho, por lo contrario, este es un campo en constante transformación y lucha. “Los estudiantes de la educación tradicional son pasivos; reciben muchos conocimientos, los cuales son guardados y archivados. El dueño de la información es el educador, que es quien sabe, pues los educandos son los que no saben” (Freire, Pag. 69. 1999).

De modo similar, es posible anunciar que la escuela como a ámbito formativo institucional, sigue manteniendo estructuras de poder y marcos de acción cerrados que no permiten la diferencia, la diversidad, y el reconocimiento del otro, desconoce en muchas ocasiones la polifonía humana, la constitución ontológica diversa y compleja de la humanidad. Por lo tanto, la escuela se encarga de moldear individuos acordes a sus necesidades y deseos, y establece parámetros inflexibles de la existencia misma y comportamientos estandarizados, “homogéneos”.

Elaborado por:	Bareño Salazar, Lina Yissel
Revisado por:	Benavidez Cortes, Angie

Fecha de elaboración del Resumen:	16	10	2018
--	----	----	------

Nota de aceptación

Firma presidente de Jurados

Firma Jurado

Firma Jurado

AGRADECIMIENTOS:

A mis padres **Martha Salazar y Juan Carlos Bareño**, les agradezco y les agradeceré toda la vida por ser mi fuente de motivación e inspiración, enseñándome siempre con el ejemplo que nunca hay que parar de luchar por nuestros ideales y a perseverar para cumplir nuestros sueños.

Especial agradecimiento doy a mí amado esposo Jaime Quijano por su apoyo incondicional en todo momento, por incentivar me siempre a ser mejor persona y por brindarme su comprensión, cariño y amor.

Agradezco a mi tutora **Angie Benavides** por siempre estar dispuesta a ayudarme en cualquier duda e inquietud que me surgía en la elaboración de cada aspecto.

Mi más sincero agradecimiento es a mis compañeros Raúl Zanguña y Karen Sarmiento, ya que sin su ayuda y gran conocimiento en el tema no hubiera sido posible la consolidación de este trabajo.

Finalmente le agradezco a toda mi familia en general, ya que en forma directa o indirecta y aún sin saberlo, me apoyaron e impulsaron para seguir adelante, brindándome sus más sinceras palabras de motivación y colocando en mí su confianza.

Contenido.

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	JUSTIFICACIÓN	7
3.	CAPÍTULO I	10
3.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
3.2	PREGUNTA PROBLEMA.....	10
4	OBJETIVOS.....	11
4.1	Objetivo general:	11
4.2	Objetivos Específicos:	11
5	ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	12
5.1	Antecedentes:	12
6	CAPÍTULO II.....	18
6.1	MARCO TEÓRICO.....	18
6.2	Acercamiento a la Subjetividad.....	18
6.3	Las Representaciones Sociales.....	21
6.4	Categoría de Sexo	27
6.4.1	Discusiones y Aciertos “acercamiento a la teoría”	27
6.5	Categoría de Género.....	34
6.5.1	“Entre la subjetividad, la cultura y la realidad”	34
6.6	Sobre el Género y el Sexo.....	42
7	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	46
7.1.	Ruta metodológica -Fases de la investigación-	50
7.1.2.	Fase 2. Focalización.....	50
7.1.2.1.	Criterios de selección de la población.	51
7.1.3.	Fase 3. Recolección de información.....	52
7.1.3.1.	Técnicas de Investigación -La entrevista-	54
7.1.3.2	Entrevista a profundidad.....	55

7.1.3.3	Entrevista Semiestructurada	55
7.1.3.4	Diario de campo.....	56
7.1.4.	Fase 4. Análisis de la información.	59
8	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	62
8.1	Proceso de análisis de la información.....	62
8.2	Codificación de los Resultados:	62
8.3	Forma en que se desarrolló el análisis de la Información.....	64
9.	RESULTADOS Y ANÁLISIS	66
9.1	Representaciones sociales de sexo	67
9.2	Representaciones Sociales De Género	78
9.3	Actitudes y Creencias Sexistas en la Escuela	86
9.4	Estereotipos de Género en la Escuela.....	92
9.5	Abordaje de la categoría de sexo y género en el currículo.....	96
10.	CONCLUSIONES	100
10.1	Las Ausencias De La Escuela: Diversidad, Dignidad Y Respeto	100
11.	ANEXOS.	111

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación indaga sobre las representaciones sociales de sexo y género que transitan en el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador en su rol de sujetos. Por lo tanto, este tipo de estudio es un aporte al proceso de reflexión sobre los actores que hacen parte de las dinámicas internas de la escuela en temas como género y sexo leído desde la subjetividad que, según lo demostrado en esta investigación, son temas que de algún modo siguen siendo desconocidos por esta institución y por los actores que en ella confluyen. Como lo menciona Foucault (2014). Un sistema educativo que somete a fuerza de poder y que existe como dispositivo de dominación producto de estrategias globales de sometimiento por medio de prácticas locales de fabricación desde la familia, la escuela.

Por lo tanto, para el desarrollo de este trabajo académico, se inició con la delimitación del problema a investigar, esta delimitación junto con la fundamentación teórica de sexo y género son las categorías centrales que nacen de la inquietud sobre las dinámicas, procesos e interacciones de la escuela vista desde la óptica de los docentes, desde sus construcciones subjetivas, tratando de hallar las formas de comprensión y adopción de las categorías de “Género y Sexo” es decir evidenciar las representaciones sociales que sobre este tema poseen los docentes de esta institución.

En consecuencia se delimitaron tres categorías que fueron los cimientos teóricos para el análisis de la información y la consecución de los objetivos propuestos. Por lo tanto, se definieron como eje central las categorías de “Representaciones Sociales, Sexo y Género”, debido a que poseían una fortaleza para el análisis como producto de las interacciones sociales de los docentes en la escuela. Además, se inició un rastreo bibliográfico de las categorías desde diferentes disciplinas, de las ciencias sociales como la sociología, la antropología, la Psicología entre otras. Tratando de establecer en este recorrido las teorías

que más se ajustaron a la necesidad de este trabajo. Así pues, en la categoría de representaciones sociales se trabajó desde los postulados de Moscovici (1961) en el desarrollo de su teoría psicológica sobre las representaciones sociales, de Abric (2001) en el análisis psicosociológico de dicho concepto y de Berger y Luckman (1991).

De la indagación anterior se puede afirmar que, las representaciones sociales se hallan inmersas en la génesis de la humanidad, siempre hemos tratado de dar respuesta, denominar y describir todo aquello que nos rodea. Por lo tanto, tratar de describir la realidad es una necesidad humana natural, latente y básica, Así, se fundan dos mundos de comprensión que son transversales a la existencia misma: El primer es el mundo de lo real, lo objetivo, lo fáctico sobre el cual se expresan cualidades que se puede demostrar y que está ahí, para ser vivido por cualquier sujeto. El segundo es el mundo de lo simbólico, el mundo de las interpretaciones de la subjetividad y la intersubjetividad, por tanto, de la imaginación y el mito. En este campo se circunscribe las representaciones sociales, que desde hace más de 70 años vienen generando teorización desde las distintas disciplinas como la psicología, antropología, sociología, la lingüística. Esta categoría es el producto de una serie de análisis cualitativos de la sociedad y de los seres humanos.

En el segundo momento de esta investigación, se fundamentaron las categorías de “*Sexo y Género*” entre los cuales se encontraron diversas teorías que partían desde la sociología, la psicología, la antropología y la historia entre otras. Es importante señalar que sobre estas categorías no se ha dicho la última palabra, son categorías en construcción, que van tomando relevancia y contenido significativo en tanto su uso y su fundamentación y las cuales se llenan de significado según el contexto histórico y social donde se usan o se discuten. Se asumieron los postulados epistemológicos sobre estas categorías, desde de Marta Lamas (2000), Donna Haraway (1995), Blázquez (2012.), Quintana (2017). Que

permitieron ampliar el análisis desde un punto de vista multidisciplinar de las representaciones sociales, necesario para este trabajo de investigación.

Categorías de análisis que debían ser usadas para identificar las representaciones sociales del equipo docente en sus construcciones subjetivas, evaluando la pertinencia de los abordajes identificados, con el fin de proponer nuevas formas de entender las categorías como medio para que transformaran sus prácticas y a sus propios constructos, tratando de transformar el pensamiento heteronormativo¹ que - se intuye-, los atraviesa, para aportar a la construcción de una sociedad más inclusiva sobre la base de la aceptación, respeto y la dignidad humana.

Para el logro de los objetivos propuestos se trabajó la hermenéutica como metodología desde el enfoque cualitativo” por que posibilita un ejercicio dialógico con los docentes por medio del uso de instrumentos y herramientas de investigación como *las entrevista a profundidad, entrevistas semiestructuradas y la observación directa*, para la recolección de la información que aporta y nutre los resultados de la investigación. De esta manera se hizo el análisis de la información hallada al concretar y sistematizar las representaciones sociales de los docentes en relación al sexo y al género, para con la socialización de este trabajo aportar la construcción colectiva de los conceptos de “sexo y género” desde una visión crítica a través de una educación no sexista y diferencial.

Así, la hermenéutica como método y el enfoque cualitativo nos permitió que el investigador realice un proceso de análisis subjetivo, con toda la información recopilada y relacione las vivencias del mundo social alrededor de la práctica del fenómeno social en estudio. Este tipo de investigación fue primordial para identificar las representaciones sociales que tienen los docentes de primaria de la IED

¹ Este concepto se aclara en la medida en que transcurre la fundamentación teórica. Pero para adelantar: la heteronormatividad, hace referencia a una estructura social, cultural, en la cual solo puede existir un ser humano (hombre, mujer) con las connotaciones sociales que esto representa en el mundo simbólico de las interacciones sociales “macho, hembra, masculino femenino, etc.”. Por lo tanto, todo lo que se salga de este espectro o estereotipo, es anormal. Es importante aclarar, que la heteronormatividad propone una serie de normas para ser o estar en el mundo fundamentada en el mundo simbólico social. En las representaciones sociales que se legitiman en colectivo.

República del Ecuador en la ciudad de Bogotá d.c en relación al “sexo y género”, ya que esto permitió analizar la subjetividad de los sujetos que son el reflejo de sus contextos generales. Formando así una subjetivación que interviene en aspectos personales y profesionales.

Por último, se desarrolló el análisis de la información encontrada en campo, por medio del uso de herramientas como entrevistas, diario de campo y trabajos dialógicos con los docentes de la institución. Así, en este trabajo se evidenció las múltiples representaciones sociales que el equipo docente la IED República del Ecuador poseían sobre el “sexo y el Género” como concepto. Por último, esta investigación termina siendo el requisito de la “*Maestría en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente*” de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, dentro de la línea de *Equidad y Diversidad en Educación*.

2. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo responde a los parámetros técnicos y académicos de la “*Maestría en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente*” de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. También, como insumo que le aporta a la teorización y análisis sobre los conceptos de *Género y Sexo*, leídas en clave de *Representación Social y Subjetividad*, de los docentes en la escuela. Haciendo especial énfasis en aquellas representaciones que construyen para sí sobre estos conceptos y como estos orientan su práctica en la básica primaria de la Institución Educativa Distrital República del Ecuador.

En la actualidad la escuela está generando múltiples espacios de discusión sobre temas como las *identidades de género o las orientaciones sexuales, la diversidad sexual*. Las cuales tienen su génesis en las categorías Género y Sexo y que, por el carácter y uso cultural en nuestra sociedad, han sido tabú a la luz pública e incluso en las interacciones sociales. Por lo tanto, este ejercicio tuvo la necesidad de abordar las categorías de “*Género y Sexo*” como categorías prioritarias para el análisis y desarrollo de esta investigación y como una reflexión necesaria dentro de los docentes con los que se desarrolló esta investigación, dado que en este espacio de orden institucional educativo, mantiene una resistencia al cambio o a la profundización, investigación y uso claro de estas categorías, como orientaciones sexuales y lenguaje incluyente², que se han visto enmarcadas en la heteronormatividad y la hegemonía del sistema patriarcal, en el cual toda la comunidad está inmersa, como es el caso del equipo docente, participante en la presente investigación. “*El sistema de enseñanza como institución, se ocupará pues,*

² Estas categorías no fueron punto de análisis en este trabajo de investigación, pero si serán abordadas de forma parcial en el desarrollo de este texto.

a través de violencias simbólicas, de producir y reproducir las arbitrariedades culturales necesarias para su funcionamiento y perpetuidad”. Bordieu & Passeron, (1996).

Por lo anterior, es indispensable crear herramientas que mitiguen ahora las violencias ejercidas por la limitada noción que existe alrededor del “*Género y Sexo*” en docentes de básica primaria del colegio IED República del Ecuador en la localidad 4 de San Cristóbal, de la ciudad de Bogotá D.C. Además, se pretende que este trabajo aporte a mejorar las interacciones sociales en la escuela, que encuentren en este ejercicio investigativo, una herramienta para un proceso pedagógico, metodológico y lúdico desarrollado desde y con estas categorías.

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario realizar primero un acercamiento a las “*Representaciones Sociales*” de “*Sexo y Género*” que los docentes mantienen en sus construcciones propias. Docentes pertenecientes a la Institución Educativa Distrital República del Ecuador; para ello se hizo un abordaje epistemológico sobre estas categorías, siguiendo los postulados de Marta Lamas (2000), Donna Haraway (1995), que permitieron ampliar el análisis desde un punto de vista multidisciplinar de las representaciones sociales que el equipo docente tiene sobre las categorías de sexo y género. En segundo lugar, identificar como ellos reflejan su construcción sobre sexo y género y como han desarrollado activamente dichas representaciones, evaluando la pertinencia de los abordajes identificados, con el fin de proponer ajustes a sus prácticas, tratando de transformar el pensamiento heteronormativo que -se intuye-, las atraviesa, para aportar a la construcción de una sociedad más inclusiva sobre la base de la aceptación, respeto y la dignidad humana.

Es importante señalar que a la par de estas dos categorías (sexo y género), se hará una aproximación teórica a las “Representaciones Sociales” con el fin de aportar al análisis de los argumentos, formas de interiorizar y de manifestar lo que entiende el equipo docente en su construcción subjetiva³, legitimada en el universo simbólico en que lo representan (mundo social), generando una colectivización de dichas categorías en el contexto escolar en el que las desarrollan y se desempeñan.

Por otro lado, de este ejercicio surgieron tres momentos analíticos, uno que permitió identificar cuáles eran las representaciones sociales de sexo y género que poseía el equipo docente de básica primaria de la IED República del Ecuador. Finalmente, la aparición de una serie de conceptos y categorías emergentes en el desarrollo de la presente investigación como lo son lenguaje incluyente, orientaciones sexuales y acciones afirmativas para la promoción del respeto a la diferencia entre otras que se desarrollan en las conclusiones de este trabajo sobre representaciones sociales de sexo y género en docentes de básica primaria de la IED República del Ecuador.

Resultado de todo lo anterior, queda el presente documento, con la pretensión de servir al ejercicio académico y pedagógico, pero ante todo a la construcción y reflexión de una nueva dinámica social que se despliega en la escuela construida a partir de la diferencia, el respeto y la dignidad humana.

³ Subjetividad como: “Aquella instancia que nos posibilita diversas formas de entender las maneras como hemos sido producidos, los recursos que tenemos para transformarnos, y de comprender no sólo cómo hemos llegado a ser lo que somos, sino en lo que seguimos deviniendo de cara al futuro” (Gomez J. 2016).

3. CAPÍTULO I.

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Este trabajo busca indagar acerca de las representaciones sociales de sexo y género que transitan que el equipo docente de básica primaria de la IED República del Ecuador. Se debe señalar que históricamente la constrictión de las categorías de sexo y género ha estado presente en la definición cultural de estereotipos, esquemas, condiciones y representaciones sociales que determinan una serie de parámetros establecidos por lo seres humanos en marcos que deben ser ocupados y limitados. Así, la sociedad reglamenta y estructura la sexualidad y determina las características de los géneros, determina que es ser hombre y mujer, macho - hembra y les otorga una serie de cualidades sociales y culturales que determinan a cada una de estas categorías ubicando a las mismas en un plano simbólico que es legitimado socialmente. Además este tipo de prácticas son comunes en el espacio de la escuela, donde se generan parámetros de pensamiento, actuación y comportamiento de los estudiantes sobre estereotipos de sexo y género establecidos socialmente, situación que se hizo evidente durante el desarrollo de este trabajo, por lo tanto este trabajo y la investigación le aporta este tipo de estudios cuando se plantea, la siguiente cuestión:

3.2 PREGUNTA PROBLEMA.

¿Cuáles son las representaciones sociales de sexo y género que transitan en el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador producto de las construcciones subjetivas en su labor pedagógica al interior de la escuela?

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo general:

Analizar las representaciones sociales de sexo y género que transitan en el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador, producto de las construcciones subjetivas en su labor pedagógica al interior de la escuela.

4.2 Objetivos Específicos:

Describir las representaciones sociales de sexo y género que poseen los docentes de primaria de la IED República del Ecuador en sus construcciones propias al interior de la escuela.

Analizar las reflexiones críticas entre las representaciones sociales, sexo, género y subjetividad de los docentes de la IED República del Ecuador la interior de la Escuela.

Generar espacios dialógicos con los docentes de la IED República del Ecuador con el fin de evidenciar sus representaciones sociales al interior de la escuela.

5 ESTADO DE LA CUESTIÓN

5.1 Antecedentes:

Para iniciar con el proceso de comprensión y fundamentación teórica de los conceptos de “Género y Sexo” en los docentes de la IED, se inició y se realizó por medio de un rastreo de distintos documentos que trabajan el tema desde diversos abordajes tanto teóricos, como metodológicos. Se encontraron documentos que desde la visión clínica proponen un sentido biológico, esta indagación nos llevó a investigaciones de orden psicológico o psiquiátrico, así como políticas públicas, que trataban de generar multiplicidad de posturas y constructos teóricos de estos conceptos. Pero de este primer ejercicio, que además se hace fundamental para la consecución de los objetivos propuestos, se destacan varios trabajos a nivel de Latinoamérica, que desde los años 90 han creado muchos interrogantes respecto al abordaje de estas categorías de análisis para la promoción de interacciones.

Cabe destacar que dentro del recorrido documental se escogieron los textos que se aproximan de manera eficaz a la necesidad de esta investigación y por lo tanto al abordaje de los temas deseados, tales como los textos de Marlene Sánchez, María Solita Quijano, Magnolia Aristizábal, con sus trabajos como *La Escolarización de Niñas y Jóvenes en Bogotá 1870 – 1920* (Sánchez, M. 1999) y *La Maestra en la Historia de la Educación en Colombia* (Quijano, M 1999). Además, trabajos de investigación desarrollados en la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Francisca Radke como el titulado “Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1884 – 1868” (Aristizábal, M 2007). Al respecto de estos trabajos, la investigadora Colombiana Carolina Ojeda Rincón en su texto en construcción *La escuela: Un espacio para la producción/regulación de la diferencia sexual*, señala que:

“En estos se exponen interesantes descripciones de las instituciones tanto públicas como privadas que se empezaron a ocupar de la educación de niñas y jóvenes, aquellos saberes “propios de cada sexo” que fueron impartidos, así como los aspectos de orden administrativo, disciplinario y normativo, que permiten hacernos un panorama rico en información y fuentes documentales a propósito de las subjetividades generalizadas que construye la escuela. (Ojeda M, 2013, p.3)

Adicionalmente, la autora hace referencia a otros teóricos que han abordado las categorías de Género y Sexo desde el análisis de diversas situaciones y dinámicas dentro de las aulas escolares como lo son: la noción de higiene y salud, la clasificación de roles de acuerdo con las materias y a las supuestas capacidades cognitivas que crean estereotipos y legitiman estructuras heteronormativas. Como también la diferenciación en las enseñanzas para niños o niñas y el papel de las niñas y las mujeres durante los procesos educativos.

Así pues, se destacan Ximena Herrera a propósito de la educación física en Colombia; Bernardo Galindo sobre las matemáticas en el periodo de los años 40 al 60; Zandra Pedraza con algunos de sus análisis sobre la educación en las primeras décadas del siglo XX; y en Argentina Pablo Sharagrodsky y Graciela Morgade. A propósito de estas investigaciones a finales del siglo XX, Morgade (2008) en su texto nombra otros procesos de estudio:

“En una importante investigación desarrollada en España por Marina Subirats y Cristina Brullet (1987) acerca de la interacción cotidiana en la escuela, que ya cumple 20 años y no deja de ser vigente a pesar de los cambios, las investigadoras encontraron que el adjetivo más utilizado en la escuela hacia las chicas es "guapa". Probablemente el

equivalente en nuestros países sería "linda" o "bonita", y tenemos buenas razones para pensar que los resultados de una investigación similar también serían equivalentes en nuestro medio. Las investigadoras detectaron modalidades de comunicación y de uso de la palabra en clase que tendían a reforzar una imagen de “niña” tradicional, agradable y estudiosa. (Morgade, 2008: pág.2).

Para abordar estas temáticas, el equipo de investigación de la Universidad Central, en Colombia, realizó el proyecto Arco Iris durante los años 2001, 2002 y 2003: *una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*, este grupo de investigadores estaba conformado por Ángela María Estrada, Carlos Iván García, y Diógenes Carvajal y Darío Muñoz, con la participación de invitadas internacionales de amplio prestigio que dialogan críticamente con los hallazgos del proyecto, como Ana María Fernández (Argentina), Amelia Valcárcel (España) y Xilda Lobato (México). De este proceso de investigación cualitativa se lograron conclusiones importantes, entre las que se destaca:

“A los chicos se les motiva más que a las chicas en áreas del conocimiento como la ciencia y la tecnología. • Se espera que las mujeres sean más honestas y responsables, mientras se piensa que los hombres tienden a ser más corruptos. • Se continúa legitimando la idea de que las mujeres son las únicas responsables de la maternidad y del hogar, y los hombres los que generan el capital. • Se otorgan mayores tiempos de participación a los hombres y estos son intelectualmente más exigentes. • Se promueven, a través de los formatos de clase, roles de participación protagónicos para los hombres y subordinados para las mujeres. • Se toma con naturalidad el hecho de que los hombres sean más asertivos al comunicarse y que las mujeres sean más pasivas y sumisas”. (Morgade, 2008, pág.6).

Del mismo equipo del proyecto Arco Iris, la autora Ángela María Estrada en su texto: *Los fragmentos del calidoscopio*. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela, propone unos hallazgos que dan cuenta de la formalización de los roles en la enseñanza infantil y adolescente. También se hace evidente en el análisis los comportamientos e interacciones culturales en la escuela como reflejo de las dinámicas sociales en la construcción e interpretación y dinámicas que enmarcan de las categorías de sexo y género:

“Así pues, si lo masculino está asociado en la cultura local escolar a la actividad en la implicación académica (por ejemplo, en ciencia y tecnología), mientras que lo femenino se asocia a la pasividad en ese terreno, en el orden de la autonomía y la moralidad, el polo femenino se asocia a lo positivo, al comportamiento moral, mientras que lo masculino tiende a ser identificado con el comportamiento corrupto.” (Estrada A: 2004 pág.17).

Otra investigación que aporta a los estudios de estas categorías y la cual nos ubica, no sólo frente a la relación constituida entre los estudiantes de las instituciones educativas, sino de las diferenciaciones que se crean dentro de los roles de educadores y educadoras marcando las interacciones sociales de estos en la escuela. Por lo tanto, se realiza una investigación que concierne a este tema durante el año 2001 y se titula: *Las Prácticas Pedagógicas de Maestras y Maestros del Distrito Capital: Una Mirada a los Roles de Género*, (Arana, 2001). Quién a manera de conclusión nos entrega diversos hallazgos fundamentales para el análisis de los entornos escolares con perspectiva de género:

“En nuestro contexto, el estudio evaluativo de las actividades realizadas por las maestras y los maestros entrevistadas/os, permitió establecer la existencia de manifestaciones diferenciales de los roles observadas en razón de las identidades de sexo/género. La labor de las maestras podría catalogarse más como un oficio –extensión del trabajo familiar–, que como una profesión; tiene su misma lógica: rutinario, mal calificado, desvalorado, invisible, agotador, inadecuada remuneración, destinado al cuidado y bienestar de otros/as”. (Arana, 2001: pág.98).

Estas fuentes de investigación permiten inferir que el trabajo de conceptualización en temas de Sexo y Género son trabajos en construcción, que deben recrearse todos los días en los ámbitos escolares, con especial énfasis en los sujetos que abordan la enseñanza de niños y niñas, dado que de allí partirán nuevas generaciones que merecerán un entorno más incluyente y respetuoso con la diversidad de expresiones humanas. Así mismo, es importante destacar que los docentes son los principales medios para que los niños y niñas comprendan la importancia de respetar a sus congéneres, por lo que los prejuicios que ellos mantengan en el aula de clase limitarán el actuar de formas diversas de concebir la vida de los otros.

Si bien las investigaciones expuestas anteriormente, tuvieron lugar en diferentes instituciones y con poblaciones distintas de la presente investigación, cabe destacar que convergen en tanto abordan las categorías de sexo y o género en los contextos escolares, desde una mirada de construcción de subjetividades; investigaciones que adicionalmente proporcionan para la presente, un acercamiento en términos epistemológicos y metodológicos para el abordaje de las representaciones sociales de sexo y género en el equipo docente de primaria de la IED República del Ecuador. Por tanto, es importante la observación profunda y descriptiva de todas las situaciones

de la escuela por parte de los equipos de docentes, tratando de crear instrumentos acciones y documentos que nazcan en el seno de las instituciones por reacción a las situaciones que ocurren diariamente en estos espacios y se logren disminuir las causas de violencia que se perpetúan en el tiempo.

6 CAPÍTULO II

6.1 MARCO TEÓRICO

Dado que la presente investigación se desarrolla en torno a saber ¿cuáles son las representaciones sociales acerca de sexo y género que transitan en el equipo docente de básica primaria de la IED República del Ecuador de la ciudad de Bogotá D.C. ?, es pertinente un abordaje teórico respecto a las categorías de sexo y género, igualmente exponer algunas ideas sobre las representaciones sociales, con el fin de entender por qué se hace referencia a las representaciones sociales de sexo y género, para finalmente comprender cuáles son las relaciones que se han establecido desde el análisis de las ciencias sociales para describir las controversias generadas acerca del tema de estudio.

6.2 Acercamiento a la Subjetividad.

Es importante señalar que esta categoría de subjetividad no es la “categoría central de este trabajo” pero se va a utilizar por la necesidad que surge de fundamentar y contextualizar las teorías de “Representaciones Sociales” “Sexo y Género” para esta investigación. Tomando como base que las categorías anteriores no existen sin la subjetividad.

La subjetividad, es una categoría que se encuentra en constante debate y en proceso de construcción. Además, este concepto nos aporta a la comprensión de las representaciones sociales, por lo tanto se puede afirmar que la subjetividad está compuesta por la posibilidad de generar comprensión y asimilación de la realidad social y contextual, razón por la cual la subjetividad tiene la capacidad de hacer un acto crítico que parte de la forma de ser, existir y coaccionar en el mundo por parte del sujeto. Así mismo, como las interacciones sociales que la persona sostiene en contexto y en comunidad, es decir los que se denomina como “*intersubjetividad*”, haciendo *conciencia* de todos estos factores en sí

*mismo.*⁴ Al respecto se menciona que: “*la intersubjetividad es la raíz de la objetividad, no porque sea necesariamente verdad aquello en lo que las personas están de acuerdo, sino porque la intersubjetividad depende de la interacción con el mundo*” (Zemelman, 2010 pag 357).

La subjetividad es producto de las interacciones sociales del individuo con su contexto y el colectivo al que pertenecen, espacios que componen la persona. Pero es el individuo, quien “*en sí mismo*” desarrolla la reflexión y comprensión de su mundo, por medio de sus prácticas y vivencias cotidianas y, por lo tanto, de la experiencia misma de su vida, haciendo que este ejercicio se torne cognitivo. Así, el individuo interioriza el mundo y la realidad social que vive, a su vez la analiza, la reflexiona y la interioriza, colocándolo en un lugar privilegiado de conocimiento, la cual adquiere relevancia en un universo simbólico contextual que le otorga sentido y constituye la subjetividad. Es decir, sin este tipo de interacción no existiría sociedad ni sujeto, como tampoco la subjetividad. Para aportar a la claridad sobre la subjetividad en esta la investigación se podría decir que: “*Hablar de subjetividad hace referencia a cada una de las relaciones que cada individuo tiene con su entorno social, que por lógica es diferente. [...] Este sentido, la subjetividad es vista como un conjunto de percepciones que un individuo o grupo tiene de su presente o de un determinado proceso histórico (Zemelman H: 1997.pág 144).*”

Por lo tanto, la subjetividad se encuentra en un dialogo continuo en la sociedad circundante, diálogos que el sujeto en “*sí mismo*” interioriza, pues es este quien desarrolla las reflexiones sobre su mundo su cotidianidad, sobre su vida misma, analizando las experiencias vividas y sacando provecho de ellas las

⁴ Entiéndase la afirmación de *sí mismo*, no como una acción psicoanalítica o acción restrictiva o fiscalista en la posibilidad individual del sujeto. Si no como resultado de su devenir histórico e intersubjetivo, que de manera dialéctica comunica las interacciones sociales de forma exógena y endógena en los procesos de subjetivación. (Zanguña R. 2017; p. 24)

interioriza, aprendiendo de ellas. En este ejercicio se constituye la subjetividad en los sujetos y de esta experiencia de vida un lugar simbólico para el sujeto.

Así, la subjetividad es parte integral de los sujetos como posibilidad. Es decir que la subjetividad tiene la potencialidad de lograr que los sujetos construyan su mundo, lo comprendan y los transformen, para interactuar en él y así adaptarlo a sus necesidades; es de señalar que esta categoría no se inscribe en una mirada psicologista o individualista de la subjetividad, por el contrario, se debe afirmar que la subjetividad es el resultado de una interacción social en general. *“la subjetividad en cuanto ella es producida por instancias individuales, colectivas e institucionales, una producción en la que no se habla de infraestructura o superestructura sino de diversos registros semióticos concurrentes, que no mantienen entre sí relaciones jerárquicas, obligatorias o fijadas de una vez y para siempre”* (Pedraza Gomez, 2010) (De Witt y Gianotten , 2002)(Guattari, 1993 pag. 55)

Además, la subjetividad tiene como parte constitutiva la forma en que los sujetos piensan, sienten, actúan, de cómo se representan y quien y como son y a su vez como se relacionan con su contexto, como genera interacciones sociales y como este se representa en el mundo social, así las categorías de Sexo y Género se encuentran inmersas dentro de las construcciones subjetivas de los individuos y de la sociedad misma y responde los mundos simbólicos en donde las características del sexo y genero toman relevancia y sentido tanto en lo social como en lo individual y no necesariamente estas deben estar unificadas o poseer el mismo sentido, por lo tanto esta construcción es subjetiva. Así la subjetividad es eje transversal de la constitución misma del sujeto. (Pedraza Gomez, 2010).

En este sentido, el sujeto y la subjetividad son una bina inseparable, una, no puede existir sin la otra. Es importante señalar que ésta es el resultado de devenir histórico y social de los sujetos. Por esta

razón, tratar de enmarcar la subjetividad como única, con una estructura normalizada y con unos parámetros definidos hará que se pierda su sentido humano, y creará “vericuetos y problemas antes que un objetivo claro”. (Zanguña R. 2017; pág. 26).

Por lo anterior, como apoyo a esta investigación se entenderá la subjetividad como: *“Aquella instancia que nos posibilita diversas formas de entender las maneras como hemos sido producidos, los recursos que tenemos para transformarnos, y de comprender no sólo cómo hemos llegado a ser lo que somos, sino en lo que seguimos deviniendo de cara al futuro”* (Gomez J, mayo de 2016).

6.3 Las Representaciones Sociales

La categoría que sobre representaciones sociales es relativamente nueva, pero los fundamentos de esta categoría pueden tener raíz en la memoria misma del ser humano, debido a la condición misma del hombre por comprender y explicar la realidad. Así, las representaciones sociales toman fuerza en el campo científico social, en especial el campo de las humanidades en general y con mayor énfasis en las ciencias sociales y las disciplinas que la componen, las cuales tratan de fundamentar y otorgar una serie de cualidades a este tipo de categoría. Es importante señalar que durante los últimos 70 años se vienen tratando de construir teórica y epistemológicamente la categoría. Pero esta intención es utópica en sí misma, debido a que desde diferentes disciplinas como la psicología, antropología, sociología, la lingüística entre otras, ha querido generar una conceptualización única, la cual es rebatible porque esta categoría es el producto de un análisis cualitativo, de la sociedad y de los seres humanos y por esta condición la misma humanidad es diversa. Berger y Luckman (1991).

El responsable de este renacimiento es Serge Moscovici quien intentó categorizar las representaciones sociales en un espacio académico, este a su vez afirmó que las representaciones sociales son indefinibles por la particularidad de los humanos, su contexto histórico, la pertenencia a un sector social o a una étnica específica o a un momento histórico. Además, las representaciones sociales son una forma de comprensión del mundo, un sistema cognitivo legitimados en un cosmos simbólico por medio del lenguajes y formas de interpretación propios de una sociedad.

“Las representaciones sociales son sistemas cognitivos, que tienen una lógica y un lenguaje propios y que no son simples “opiniones sobre”, o “imágenes de” o “actitudes Hacia”, sino teorías sui-/generis, destinadas a descubrir la realidad y su orden social [...] Sistemas de valores, sistemas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su mundo social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos del mundo” (García Ramírez , 199; pag.17)⁵

Con el fin de acercarnos a la definición de las representaciones sociales se podría decir que estas son un universo socio-cognitivo que se sostienen por medio de estructuras de conocimiento concretas, sostenidas por parámetros propios de funcionamiento. Que cobran su fuerza en la capacidad que estas interacciones tienen en la comprensión de la realidad social, determinando las prácticas y comportamientos de los individuos en la sociedad. Así, Moscovici (1961) esgrime como argumento que las representaciones sociales tienen un carácter colectivo masificado un “carácter social” porqué

⁵ Tomado de: teoría de las representaciones sociales,
http://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/fondo/pdf/87506_6.pdf

las representaciones sociales son una visión global y unitaria de un objeto y a la par es una visión global de los individuos en la sociedad, por esta razón se generan una serie de significaciones que permite poner el mundo en favor de los individuos estableciendo parámetros conductuales y que le permitirá al individuo comprender su realidad propia por medio de un complejo sistema de creencias culturales que nacen desde su lugar social, familiar, histórico, cultural, su mundo y su cotidianidad propia ese sentido.

También, se presentan postulados que señalan a las representaciones sociales como producto histórico y cultural configurado a partir de creencias y valores natos de un colectivo específico que se investiga y los cuales cobran alta relevancia en un mundo simbólico único. Es decir, en el cosmos simbólico de la sociedad en la cual se desarrollan. Esto ocasiona que el grupo de referencia sobre el cual se investiga las representaciones sociales los legitimen y reconozcan, enmarcando sus prácticas y sentidos de realidad en un marco único social. Además, las representaciones sociales son el producto de una interacción social, de una intersubjetividad mediada por el mundo simbólico.

Por esta razón, las representaciones sociales son en sí mismas el producto de las interrelaciones humanas, que no existirían sin esta relación. Empero, el sujeto es parte integral de la sociedad y responde a cada una de las interacciones que se le presenta en su propio contexto y cotidianidad, por ejemplo: (Lengua, raza, tradiciones, roles, ideologías, historia, creencias, ritos, entre muchas otras particularidades de un colectivo). *“Por tanto se encuentran muchas limitadas ante la noción del otro. Las representaciones sociales tienen conceptos, teorías, características y dimensiones que las caracteriza”*. (Jodelet 1986, pág. 473).

Al mismo tiempo, se hace imperante trabajar sobre el concepto de realidad social como ejercicio previo para tratar de entender las representaciones sociales, por lo anterior se recurrirá a los aportes teóricos de Berger y Luckmann, en “La construcción social de la realidad”. Quienes plantean una idea de carácter más sociológica en la cual se afirma que la construcción de la realidad es el resultado de las relaciones intersubjetivas que median de la experiencia de la cotidianidad de los individuos. Además, esta construcción de la realidad social, esta mediada también por acciones contextuales que determinan al individuo en su subjetividad construyéndolo como un todo. Estas relaciones contextuales tienen que ver con su momentos histórico, lingüístico, racial, cultural, económico y geográfico entro otros aspectos. Este tramado de circunstancias compone las representaciones sociales, así, saber Moscovici (1961), plantea tres grandes componentes de las representaciones sociales y la construcción de la realidad.

[...] **A)** El carácter generativo y constructivo del conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que el conocimiento es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que conoce. **B)** Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, por porque pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones. **C)** La doble lectura del lenguaje y la comunicación, por un lado, como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, y por otro, como marco en que la realidad adquiere sentido. (Sarmiento Karen: 2018: pág.49)

Además, las representaciones sociales se nutren de las formas por las cuales se interpreta la realidad individual en conjunto con la realidad descrita en un contexto colectivo. Por lo tanto, para dar explicación a este tipo de procesos es necesario comprender que la comunicación juega un papel preponderante en el ejercicio de entender las representaciones sociales y la interpretación de la realidad,

pues este es el medio por el cual se explica el mundo, la cotidianidad y las interacciones que se generan en ella misma. Se debe resaltar nuevamente que las representaciones sociales son una bina inseparable, no puede existir una sin la otra. Pero además esta bina esta mediada por un alto nivel de subjetividad e intersubjetividad, que se desarrolla en mayor medida en la forma en la cual se concibe y se apropia el mundo social por cada individuo en su contexto.

Así, la construcción de la realidad es la base de las representaciones sociales, las cuales surgen como producto de las interacciones humanas y se constituyen como una forma de interpretación del mundo, con el fin de otorgarle sentido en el universo social y simbólico de los individuos. En estos universos se desenvuelve el ser humano, quien es el protagonista de la construcción y de la interpretación de la realidad, porque es el individuo el único que tiene la facultad de denominar y objetivar cada una de las cosas que componen su contexto para ser explicados por medio del lenguaje y la interpretación. A la par, el hombre termina también, siendo objeto, con posibilidad de ser interpretado por parte de los otros en la sociedad. Y es la sociedad y el contexto quien denomina y le otorga una existencia y unas características sociales al individuo en su entorno.

“En sus análisis sobre el lenguaje y la Comunicación, Luckmann se centró en los símbolos y en los signos como componentes del acervo de conocimiento. Para el autor, el lenguaje es el principal medio, tanto para la construcción social de la realidad como para la mediación de la realidad construida socialmente. El lenguaje “es el portador del acervo de conocimiento social, pero también es un sistema de acción y por lo tanto, se actualizará en situaciones de interacción concretas y en procesos contingentes” (Dreher, 2012, pag.97).

Ahora bien, es la comunicación el denominador común por el cual se establecen las relaciones y representaciones sociales de la realidad y esta interacción social de la comunicación es la que otorga el sentido al mundo simbólico en el cual se representan la realidad social e individual. Así estas interacciones que surgen en las representaciones sociales se constituyen en el plano simbólico social y es allí donde cobran sentido social o colectivo. Además, las representaciones sociales por estar en el plano de la subjetividad tienen un fuerte componente en el individual, pues es el individuo quien se constituye como sujeto, consciente de su realidad, su contexto y su colectivo, generando en él según (Moscovici, 1961) cuatro definiciones que lo caracterizan: Saber, las identitarias, las de orientación y las justificadoras.

Entonces, la primera característica de las representaciones sociales y de la interpretación de la realidad, tiene que ver con la capacidad cognitiva “saber” del individuo en reconocer, comprender y comunicar sus contextos por medio de códigos lingüísticos integrales del mundo simbólico en el que existe el individuo. Por lo tanto, para que exista una representación social debe existir un marco cognitivo de saber legitimado en el espacio social del individuo. De esta manera se refleja la necesidad humana de la comunicación con la intencionalidad de explicar su realidad y comunicarla. Así, parecen la representación social como el medio por el cual se expresa la comprensión de la realidad en un marco simbólico específico en el cual adquieren sentido.

El segundo lugar lo ocupan las dimensiones que corresponden a la “identidad”, pues es en la construcción de esta dimensión humana donde se genera un sentido de pertenencia propio del individuo consigo mismo y con el contexto donde se desempeña, adoptando las condiciones que le exige el contexto para ser parte de este. Es decir, asumiendo el sistema normativo y valorativo, los códigos, las

estructuras sociales, las tradiciones y la cultural que componen el mundo simbólico. Es ahí donde se genera la identidad y en el cual se crea el sentido de pertenencia a un grupo social.

Por otro lado la función de “orientación” acompaña al individuo o a su grupo social en la posibilidad que este tiene en concretar la finalidad de una situación determinada, por medio del establecimiento de una serie de relaciones enmarcadas en normas consensuadas entre el individuo y el grupo, que además definen y otorgan un lugar común al individuo en el grupo y este último a su vez establece las finalidades a alcanzar y orienta de manera colectiva los medios y modos de llegar a este fin, es decir la acción de “orientar”.

Para finalizar, las representaciones sociales y la comprensión de la realidad necesitan ser justificada por el individuo en el colectivo y viceversa, pues es allí donde adquiere sentido. Así, la comunicación por medio del lenguaje es la forma indispensable para la comprensión de las representaciones. Además, es el individuo en su contexto quien justifica las interacciones sociales y por ende su existencia en el mundo. *“Perpetuar y justificar la diferenciación social, puede -como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos”* (Abric, 2001, pág. 17).

6.4 Categoría de Sexo

6.4.1 Discusiones y Aciertos “acercamiento a la teoría”

La categoría de sexo se usó como categoría de análisis en los estudios de género dentro de las ciencias sociales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, para denotar las diferencias, tanto biológicas, como sociales, entre hombres y mujeres; pero fue hasta mediados del siglo XX que la introducción de

la categoría de Género desplazó a la de Sexo como categoría analítica central en estos estudios, haciendo una diferencia entre los aspectos biológicos y los aspectos sociales y culturales de los seres sexuados hembras y machos, permitiendo desligar las características con que hombres y mujeres se relacionan socialmente, de aquellas que les diferencia biológicamente, abriendo el panorama al análisis de las opresiones a que son sometidas las mujeres, apartando la argumentación del terreno de lo “natural” en tanto biológico, a lo cultural, expresando ahora que existen cuerpos sexuados y seres socialmente construidos, para referirse al sexo y al género respectivamente.

Como es bien conocido, en un primer momento predominó el “modelo de la subordinación” entre los sexos, protagonizado por la figura del patriarcado, en el que existía una identidad plena entre sexo y género. Era el aspecto biológico el que determinaba los roles sociales, los cuales tenían carácter de intransferibles de un sexo a otro. Por ello, atribuyendo a la naturaleza la causa del desempeño de unas funciones determinadas dentro de la sociedad, esta se dividió en dos ámbitos de actuación: el público y el privado. (Martha Miranda-Novoa, Pág., 341. 2012),

Sin embargo, desde las preguntas del psicoanálisis por la sexualidad y los trastornos sexuales, el sexo fue inicialmente comprendido como los actos sexuales que establecen en algún momento las prácticas y orientaciones sexuales. No obstante, haciendo una lectura desde una perspectiva decolonial y queer, el sexo en sus acepciones (biológica, cultural y acto sexual) acaba convirtiéndose en uno de los elementos constitutivos de los sujetos sociales y las identidades personales, superando la idea del sexo unidimensional (solo como distinción biológica), posicionándolo como una categoría analítica problematizada por la subjetividad, como lo expresan Scheibe y Araújo, en su texto “género, sexo, sexualidades. Categorías del debate contemporáneo” (2015).

Por lo tanto, la definición del “Sexo” clásica se encuentra fundamentada desde la construcción y definición de las características que tienen que ver con: “lo anatómico (la genitalidad, y los aparatos reproductores) lo cromosómico y lo hormonal”. Pero diferentes tipos de estudios desde las ciencias biológicas y sociales han demostrado que este tipo de definición no es estandarizado o exacto. Por qué el cuerpo humano en “*si mismo*” no es una fabricación estándar, por lo contrario, en sus aspectos biológicos el cuerpo humano no es igual a otro, no está estandarizado. La forma de existencia del individuo en relación a otro puede variar en múltiples características de la definición del sexo. Así, la acepción clásica en la definición de sexo será la visión principal y preponderante para esta investigación. Ahora bien, desde las ciencias sociales también se viene construyendo una nueva forma de entender el sexo desde la multidimensionalidad del ser humano. Es decir, el sexo se construye de manera subjetiva por cada persona, Al igual, que la forma en la cual se representa y se vive en cuerpo la individualidad de los seres humanos. habría que especificar qué; Biológicamente los genitales, los cromosomas y hormonas si especifican una serie de estados del sexo y esta construcción de la mano de las prácticas sexuales que se determina por la construcción subjetiva de *la identidad propia, del gusto, del deseo y la forma por la cual se representa su existencia en el mundo*. Por lo tanto, el sexo como existencia biológica, no es equiparable a la sexualidad, que corresponde al disfrute pleno, corporal biológico, psicológico, afectivo en el orden íntimo de cada persona.

De esta multiplicidad establecida por la categoría de sexo, se generan estructuras culturales que validan la existencia de roles específicos para los hombres y las mujeres y es de allí que la segunda ola feminista inicia su trabajo de deconstrucción del concepto, partiendo de una crítica al sistema patriarcal que, para Scheibe y Araújo (2015), consiste en la dominación masculina sobre lo femenino, imponiendo la heteronormatividad que excluye otras prácticas sexuales y las sataniza, planteándolas

como un desvío de la norma. Así, la heteronormatividad genera cosmos simbólicos en los cuales se fortalece la representación social de poder entre roles sociales que se establecen a la mujer y al hombre, posicionando como jerarca a los hombres en la relación hombres y mujeres. Por lo tanto, cuando se habla de heteronormatividad, se plantea también que la única existencia válida socialmente es (hombre-mujer) y así mismo ubicando la reproducción y el acto de concebir como la única función del acto sexual y, por lo tanto, todo lo que no esté en lo heteronormativo es anormal. Ahora esta visión supone la jerarquía del patriarcado, socialmente establecido en el mundo simbólico. De aquí que el debate aumenta hasta nuestros días, pues los componentes discursivos utilizados por los saberes-poderes frente a la normalización de la sexualidad en nuestra sociedad, mantienen violencias estructurales que marginan y se replican en los espacios sociales como la escuela.

El diálogo entre sexo y género ha evolucionado paralelamente a las transformaciones que se han operado históricamente en las relaciones entre varón y mujer. Como es bien conocido, en un primer momento predominó el “modelo de la subordinación” entre los sexos, protagonizado por la figura del patriarcado, en el que existía una identidad plena entre sexo y género. Era el aspecto biológico el que determinaba los roles sociales, los cuales tenían carácter de intransferibles de un sexo a otro. Por ello, atribuyendo a la naturaleza la causa del desempeño de unas funciones determinadas dentro de la sociedad, esta se dividió en dos ámbitos de actuación: el público y el privado. (Miranda Martha, pag 341. 2012).

De la misma manera, en muchos ejercicios de investigación social se identifica que la categoría de sexo se relaciona de manera inmediata con el ejercicio de una sexualidad y este a su vez con la

expresión de unos roles de género, tal como lo indica Weeks (1998), al afirmar que si bien, la sexualidad no es el elemento más natural de la vida social, ni el que le da origen, si es el que más se opone a la modelación cultural o la homogenización social, pero a su vez, es el que más fácilmente puede ser organizado. Es decir, la sexualidad responde a una construcción social que se valida en el mundo simbólico en el cual se viene desarrollando. Se debe señalar que no todas las sociedades del mundo representan y experimentan la sexualidad de la misma manera. Esto genera variaciones en la construcción y definición de la sexualidad en términos colectivos, pero en la sexualidad en el orden individual es el resultado de la construcción subjetiva propia de las personas, que se podrían enmarcar en tres grandes momentos en los sujetos, el primero: es la construcción subjetiva de la sexualidad, que corresponde a la acción íntima, propio, individual de cada persona. En segunda medida: la intersubjetividad de la sexualidad, es decir la posibilidad que el individuo posee de interactuar en mundo simbólico de la sociedad en la cual habita y la representación social que esta sociedad tiene frente a la sexualidad. La Tercera es la interiorización de su subjetivación y de las relaciones intersubjetivas que se presentan en su sociedad frente a la sexualidad, esto termina construyendo la subjetividad que el individuo posee frente a la sexualidad. Pero hay que aclarar, que este tipo de constructos sobre la sexualidad no es estático. Por lo contrario, es cambiante, las experiencias individuales de la cotidianidad y el contexto transforman la forma en que se interioriza, se vive y se experimenta la sexualidad, poniendo de hecho que *“incluso la sexualidad sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social.”* (Weeks, 1998, pág. 29).

“Cada sujeto elabora en su inconsciente la diferencia sexual y como a partir de esta operación elabora su deseo sexual y su asunción de la masculinidad o feminidad, la teoría psicoanalítica ofrece un recuento un poco más complejo y detallado, hasta el momento de la aparición de la subjetividad y de la sexualidad, así como el sujeto resiste

y se somete a código cultural. El posicionamiento del sujeto como ser sexuado y hablante, que se constituye a partir de como imagina e incorpora la diferencia sexual” (Lamas Matha, pág. 98, 2000).

A partir de estas definiciones y con la problematización de la categoría sexo, se expone el concepto de *identidad sexuada*, que permite establecer el vínculo conceptual entre la categoría sexo y la categoría género, pues esta se entiende como un modo de reflexión que está basado en la conciencia individual y supone una vivencia psicosociológica del sexo biológico Mathieu en Curiel (2011); esta nueva categoría hace referencia al sexo como producto de la vinculación de la conciencia de grupo, mientras que el género es entendido como el modo de vida de hombres y mujeres, desde la perspectiva del feminismo cultural donde la autora se posiciona, se pueden explicar las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres, donde las últimas no son valoradas ni reconocidas en la cotidianidad creando escenarios de injusticia y de oportunidades desiguales, por lo tanto la reivindicación es la igualdad a partir de una política de identidad.

Ahora bien, en la presente investigación se aborda la categoría sexo, como categoría análisis y se define como aquellas características hormonales, y anatómicas, establecidas por los genes (cromosómicas) de una persona, en donde las diferencias más evidentes se encuentran en la genitalidad (pene o vagina), que son aparentes en el aspecto físico y naturales, en tanto biológicas, puesto que cada ser humano nace con ellas. En esta categoría podemos encontrar, desde una mirada biológica, hembras, machos e intersexuales⁶. (Curso Internacional en Colombia & Colectivo Hombres y Masculinidades, 2016), igualmente reconociendo y nutriendo el análisis con la conceptualización de dicha categoría

⁶Personas que nacen con una combinación de genitales masculinos y femeninos, o con una carga hormonal y cromosómica desigual entre los diversos tipos de hormonas, órganos y asignaciones genéticas.

como multidimensional y socialmente construida, obediente a una estructura superior, como lo señalan Scheibe y Araújo (2015). En este sentido, este debate es constante, dado que la categoría de sexo continúa en construcción, pues su reflexión es la base para dialogar sobre las posibilidades humanas desde la diversidad, un ejemplo claro es la existencia de las personas intersexuales a quienes se les ha relegado, intervenido quirúrgicamente y limitado la posibilidad de decidir sobre su propio cuerpo, por su categorizada “ambigüedad” genital, solo por mencionar la más evidente.

“La construcción social de los deseos, discurso y prácticas entorno de la diferencia de los sexos, apunta más que a una separación entre mente/cuerpo, que a una integralidad que cuesta concebir, el psicoanálisis que supera la concepción racionalista mente/cuerpo la cual concibe la diferencia sexual como cuerpo e inconsciente; un cuerpo pensante, un cuerpo hablante, que expresa el conflicto psíquico, que reacciona de forma inesperada, irracional; un cuerpo que percibe e interpreta percepciones olfativas, táctiles y visuales que tejen vínculos simultáneos entre sufrimiento, angustia y placer. Para el psicoanálisis es imposible hacer un claro corte entre la mente y el cuerpo, entre los elementos llamados sociales o ambientales y los biológicos ambos están imbricados constitutivamente”. (Lamas Matha, pag, 98, 2000)

Así pues, hablar de intersexualidad abre el debate sobre la reflexión que se crea alrededor de la construcción social de género y sexo e invita a replantear los roles que se asignan a una identificación sexual, permitiendo ver al ser humano como un sujeto diverso y que desde escenarios educativos se pueden abordar las categorías en mención, con la pedagogía como herramienta útil para explicar la diferencia, las identidades sexuales, la amplia gama de posibilidades entorno al placer, las diferentes

formas de ser en la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales en escenarios escolares que construyan la inclusión. Por tanto, es posible establecer que existen diversas maneras de identificación en cada ser humano y que para explorar la categoría sexo e identidad sexuada en la escuela, es vital reconocer las construcciones sociales que interactúan en las aulas de clase y pueden llevar a reflexiones pedagógicas que no teman al error y al fracaso, tal como lo recomienda Estanislao Zuleta en su elogio a la dificultad (2001).

6.5 Categoría de Género

6.5.1 “Entre la subjetividad, la cultura y la realidad”

La categoría género es joven en las ciencias sociales, en la década de los cincuenta empezó a ser empleado para sistematizar los argumentos que, en 1949, Simone De Beauvoir publicó en su texto *El segundo sexo*, en el que afirmaba que “Una no nace, sino que se hace mujer” (De Beauvoir, 1962), expresando que las características humanas consideradas como “femeninas”, no vienen por sí mismas al momento de nacer, sino que son aprendidas durante un largo proceso individual y social (Lamas, 2013). Esta fue, para la academia anglosajona, la primera definición de género -aunque aún sin denominarle bajo dicho concepto-, que a mediados de siglo el psicólogo John Money, empleara en su texto *Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings*, publicado en 1955, el término *gender role* para referirse a las características del comportamiento de los hombres y las mujeres; pocos años después, en la década de los 60, el estadounidense Robert Stoller acuñó el término y lo hizo controversial en el 23° Congreso Psicoanalítico Internacional de Estocolmo, para referirse a las personas que teniendo cuerpo de hombre se comportaban y sentían como mujeres,

ambos autores lo emplearon en el marco de los estudios de los trastornos de la identidad sexual (Lamas, 2013).

“De acuerdo con lo anterior, la separación entre sexo y género constituye una de las principales características de la denominada ideología de género, para la cual el ser humano nace sexualmente neutro y luego es socializado como varón o como mujer. Por ello, se proponen diversas formas de género que dependen de la orientación sexual como el ser homosexual, lesbiana, bisexual o transexual, equiparándolas al ser heterosexual. Por consiguiente, según las preferencias personales, cada persona se construye a sí misma a lo largo de su biografía con independencia de su sexo biológico y del contexto sociocultural en el que vive” (Miranda Martha, pág 350. 2012).

Por otra parte, la teórica feminista Jane Flax (1995) sugiere una forma de plantear el género en tres dimensiones; primero la expone como una “forma de poder” que configura relaciones autónomas e independientes de categorías como la raza o la clase, sin desconocer el papel de éstas. En segundo lugar, “una categoría de pensamiento”, en la cual el género limita o parcializa el pensamiento de acuerdo a imaginarios socialmente asignados a los seres en función de su sexo. En tercer lugar “el género es un elemento constitutivo central en el sentido del Yo de cada persona” (Flax, 1995, pág. 225); a partir de estas tres dimensiones, Flax (en Gutierrez, 2005) señala que las explicaciones a la identidad y a la subjetividad deben contener también investigaciones acerca de los efectos del género en la vida de los seres poseedores del mismo, planteando que toda categoría está atravesada por las implicaciones del género en la vida humana, de modo que, siguiendo los planteamientos de la autora colombiana Mara Viveros, se puede hablar de interseccionalidad, aludiendo al concepto inicialmente

desarrollado en la década de los ochenta por Kimberle Crenshaw y ampliamente profundizados por Viveros desde la década de los 90 (Rodríguez P., 2018), haciendo alusión a la perspectiva teórica, metodológica y política para los análisis de diferentes categorías, que convergen en las relaciones de poder (Viveros, 2016).

Feministas de diferentes corrientes han coincidido en señalar el concepto género como una herramienta que permite el análisis histórico de asuntos como la división sexual del trabajo, la jerarquía entre mujeres y hombres a partir de sus diferencias biológicas, la mujer y la invención de sus derechos y la reivindicación de sus prácticas, su construcción como sujeto y posteriormente como sujeto político. Es decir, toda una corriente que reconoce el género en términos de reivindicación, social y de derechos de las mujeres, les otorga una connotación en la cual la construcción subjetiva de ser mujer rompe las escamas preestablecidas de la heteronormatividad. Así, el ser mujeres, pasa por procesos reivindicativos de la existencia misma y el auto-reconocimiento de su género “mujer” con sujetos constituidos en términos de sujeto reafirmado, ocupando campos sociales que antes les estaba restringidos por las interacciones sociales basadas en relaciones patriarcales. Resultados obtenidos de las luchas sociales de las mujeres que además van reconfigurando el mundo simbólico social del contexto en el cual habitan. También esta construcción de ser mujer se reconfigura dentro de la subjetividad en tanto la existencia misma, el sentir, los afectos, los deseos son propios de cada persona y por lo tanto cada mujer se representa de manera propia en su construcción subjetiva, y esta es adoptada de manera individual. Así, dentro de esta mirada de la identidad de género se despliegan múltiples sentidos, tan diversos como la exigencia misma del ser humano, mostrando en todos ellos la separación entre biología y cultura principalmente.

“Género’ parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuesta en el Diccionario de la Lengua Española. Por otra parte, la definición del vocablo sexo remite a “la condición orgánica, masculina o femenina. Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales, política del feminismo. En esta acepción, ‘género’ no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido. [...] Este uso de ‘género’ es una faceta de lo que podría llamarse la búsqueda de la legitimidad académica por parte de las estudiosas feministas en la década de 1980”.

Joan SCott, (1990).

Otra definición interesante reconoce el género como encarnación de una gran cantidad de discursos sobre las femineidades y las masculinidades, es decir, colocando en el cuerpo las expectativas de lo que es ser hombre o mujer en determinado contexto social, por medio de prácticas cotidianas, hábitos y expresiones reiteradas en los espacios de crianza, socialización e interacción social, configurándose como un “cuerpo informado lingüísticamente” (García, 2007). De modo similar, Butler manifiesta además que si el género es la construcción cultural del cuerpo sexuado, entonces no puede decirse que únicamente exista un único género como se plantea en las hipótesis binarias de sexo, donde se presenta una relación entre las categorías donde el género está limitado por el sexo, y que alrededor del marco binario de las categorías de sexo - género se presentan cuestionamientos sobre la forma en que corpóreamente deben construirse tanto hombres como mujeres (Butler, 2007, p.17).

“Fortalece el empleo del género, totalmente separado del sexo, gracias a las aportaciones de autoras feministas, que consideran que un término más *neutro* puede ser más conveniente que sexo, en razón de las connotaciones negativas que este

último tiene para las mujeres: subordinación, asimetría, invisibilidad, doble jornada laboral, menor salario. El objetivo era mostrar que la sociedad patriarcal, y no la biología, es la responsable de la subordinación de las mujeres” (Silvia Tubert, pág., 344. 2003).

Llama la atención el aporte de Joan Scott cuando plantea que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder, pues hace parte de una de las formas en las que se establecen las estructuras jerárquicas sobre las relaciones de hombres y mujeres donde ambos, género y poder se construyen paralelamente (Scott, 1990, pag.11). Ahora bien, las líneas de fuga en el género son, en términos de Butler, las construcciones identitarias diferentes a las binarias, que por el hecho de ser diferentes, son excluidas por las estructuras jerárquicas que expone Scott, generando una tensión aun mayor entre las categorías género y poder.

De lo anterior se puede inferir que no existe una teoría unificada para definir las categorías de sexo y género, no obstante, el debate continúa abierto y presenta vertientes que permiten examinar dichas categorías a la luz de diversos fenómenos, momentos y escenarios, como en el caso de la presente investigación, que indaga de la implicación de dichas categorías en las representaciones sociales de los docentes de la institución educativa. Al respecto, Iván García dentro de su texto *dispositivos pedagógicos de género*, define los procedimientos sociales por los cuales es posible que los individuos aprendan y transformen los componentes de género que están implantados en su subjetividad, como aquellos escenarios, dinámicas y acciones sociales que hacen parte de la vida cotidiana pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos (pag.2, 2004,).

Es así, como en la escuela es prioritario realizar de manera amplia una revisión de las categorías y sus desarrollos en las acciones cotidianas del quehacer de la enseñanza, haciendo una lectura de las posturas en relación con lo que se define como hombre o mujer, niño o niña, los roles que se asignan a cada sexo y las estrategias que se abordan para entregar a las y los estudiantes un mayor marco de posibilidades de construcciones identitarias que esté de acuerdo a sus intereses y expresiones. Con esto, se evidencia la correlación entre los términos hasta ahora abordados y se inicia otro aparte importante para esta investigación.

Partiendo de la categoría género antes expuesta, se llega a comprender que tanto las masculinidades, como las feminidades son productos culturales y no estados “naturales”, lo que lleva a la comprensión de que existen algunas dinámicas de construcción a través de las cuales los machos humanos van incorporando los modelos de masculinidad de su cultura y se van haciendo hombres, y las hembras humanas van asumiendo los modelos de feminidad que les asigna su cultura y así se van haciendo mujeres; entonces, a partir de dichas construcciones se desarrollan las relaciones entre mujeres y hombres, que en el devenir de la cultura se transforman en relaciones de poder, que, para el caso del modelo cultural colombiano son generalmente desiguales, pues están cimentadas en modos de opresión que además de ser de género, también son de clase.

“La perspectiva de género sí ha servido para llamar la atención sobre variaciones históricas y culturales de los arquetipos de lo femenino y lo masculino, y, en esa medida, debería servir para enriquecer nuestra comprensión de la realidad social, y de los diversos modos en que lo femenino y lo masculino intervienen en su composición”. (González Ana. pág. 39. 2009)

Para las mujeres ha sido imperativo reaccionar frente a un sistema opresivo de vida, mientras que para los hombres generalmente no, ya que para éstos el mismo sistema se ha traducido en ventajas y beneficios sostenidos por un orden social encarnado en modelos de masculinidades dominantes y de feminidades subordinadas (Ruíz, 2013) que también se mueven en la dinámica del capitalismo mundial integrado (Guattari, 1990), poniendo al patriarcado como el modo de opresión por medio del cual opera. A su vez, dicho sistema estandariza las formas de expresar el género, asignando características binarias construidas a partir de la oposición sustentada por ideas como la complementariedad entre el espacio público y el privado, la fuerza y la debilidad, el liderazgo y la sumisión, que normalizan la forma dicotómica, heteronormativa y patriarcal de ver, entender y vivir la vida, quitando peso al deseo y al empoderamiento como posibilidad de construcción de las subjetividades políticas de las mujeres y hombres.

Los estudios sobre los hombres y las masculinidades tienen su origen a finales de la década de 1970 e inicios de la década de 1980, como resultado de diferentes movimientos de pensamiento de mediados del siglo XX; no obstante, fueron los movimientos feministas originados en Europa a finales de siglo XIX y su desarrollo durante el siglo XX en Estados Unidos (Scott, 1999), los que dieron lugar a lo que en la década de 1960 se conoció como los estudios de las mujeres y que dio paso, como se comentó anteriormente, a los nombrados estudios de género, que a su vez originaron las reflexiones sobre las masculinidades (García, 2015). Desde la antropología es recurrente encontrar diversas formas de referirse a los asuntos de los hombres, por ejemplo, la hombría, la virilidad, los roles masculinos o la masculinidad, esta última es sobre la cual ha habido mayores consensos. De otra parte, se encuentra el enfoque que involucra la feminidad y los asuntos de las mujeres como aspectos indispensables para el estudio de las masculinidades, enfoque altamente significativo para esta investigación, pues permite

comprender la diversidad intrínseca de la construcción de subjetividades, así como la forma relacional que da origen a las identidades de género, como menciona García, citando a Gutmann:

“A partir de este enfoque se ha logrado establecer que “no existe un ‘punto de vista masculino’ único”. Al no existir un punto de vista único que defina la identidad masculina, por un lado, se disuelve la idea de que el contenido de la masculinidad lo definen exclusivamente sujetos asignados socialmente como hombres; por el otro, se define la masculinidad como una construcción no esencial, en la que participan socialmente hombres, mujeres y sujetos con otras identidades sexo genéricas, como el caso de hombres trans”. (García, pág. 16, 2015,)

En coherencia, al hablar de masculinidad, en plural o singular, se está hablando necesariamente de género, así, desde la sociología, para autoras como Conell (2011), no puede entenderse ni abordarse la masculinidad de manera aislada, sino como parte de una estructura mayor que sería el género, entendido como una manera de cohesionar la práctica social, por tanto, su construcción obedece a una temporalidad (momento histórico) y configuración cultural particular, que determinan qué tipo de personas pueden llamarse masculinas.

Si bien ha habido estos desarrollos conceptuales acerca de las masculinidades en todas las latitudes y desde diversos campos del saber, principalmente en las ciencias sociales, en este escenario solo se abordan las definiciones asociadas al reconocimiento del patriarcado (como sistema productor de sujetos con género) mencionadas antes. Ahora bien, asumiendo que el sistema patriarcal ha configurado las formas de vida de la humanidad y acentuado las relaciones desiguales entre unas y otros, también ha tenido fracturas por medio de las cuales se han colado ideas que tanto desde las

mujeres, como más recientemente desde los hombres, se consideran formas de resistir al mismo, y con la presente investigación se espera motivar la construcción de ellos desde el escenario escolar.

6.6 Sobre el Género y el Sexo.

En la medida en la que la sociedad va desarrollándose, también fundamenta sus estructuras, formas de organización, normas y códigos culturales enmarcando al ser humano en una serie de dinámicas en un campo determinado de acción, junto con una contracción simbólica de la realidad tanto en lo individual como en lo social. Así, el ser humano se sumerge en un contexto del cual no se puede separar por su condición social, su necesidad de pertenencia y el vínculo que establece con los demás, la constitución de su subjetividad y la creación de su propia realidad. Por lo tanto, el ser humano no existe por sí solo, existe, en tanto tiene valor social en un contexto determinado.

Las estructuras individuales de los sujetos y sus construcciones colectivas responden a la realidad social de su contexto (sociedad). Así una sociedad creada a partir de relaciones o interacciones, heteronormativas, sexista, machistas, patriarcales va a desarrollar en sí misma, una serie de interacciones sociales sobre la base de la negación de la dignidad, desconocimiento, indignidad, inequidad de todo aquello que se presente como diferente o como contrario a sus postulados. La discusión sobre sexo y género y las construcciones socio-culturales de estas categorías se hacen evidentes y muestran como estas están cargadas de desconocimiento o simbolismo perentorios que no son la realidad de los seres humanos pero que si adquieren sentido en el cosmos simbólico socio-cultural. *“El orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad —definida históricamente— se expresa a través del género. En este caso se hace referencia a una construcción*

simbólica que integra los atributos asignados a las personas a partir de su sexo". (Blázquez N. 2012.pág. 44).

Es decir: en nuestra sociedad actual sería nocivo pensar en la categoría de sexo por fuera de los caracteres biológicos y esta nocividad partiría del hecho de no aceptar socialmente que el "sexo" es una característica biológica que determina lo macho y lo hembra, premisa que sustenta la estructura social sobre la base herero-normativa en la que vividos y que desconoce la realidad diversa de los seres humanos. Se debe tener en cuenta que esta categoría se viene trabajando desde diferentes construcciones sociales y se unen con categorías tales como diversidad y feminismo, que la nutren en todo sentido, además estas categorías vienen fortaleciéndose como producto de una serie de luchas política, social, y cultural que intentan llenar de sentido polifónico la categoría como expresión y parte integral humana.

"Así, la categoría género permite comprender las asignaciones y expectativas socioculturales que se construyen con respecto a las diferencias sexuales: las actividades y creaciones de las personas, el hacer en el mundo, la intelectualidad y la afectividad, el lenguaje, concepciones, valores, el imaginario, las fantasías, los deseos, la identidad, la autopercepción corporal y subjetiva, el sentido de mismidad, los bienes materiales y simbólicos, los recursos vitales, el poder, la capacidad para vivir, posición social, estatus, oportunidades, el sentido de la vida y los límites propios" (Blázquez N. 2012.pag. 40).

Por lo tanto, se incorpora a estas categorías una serie de connotaciones polifónicas⁷ que le permiten caracterizar, describir y enunciar de múltiples maneras a los seres humanos, demostrando que la diversidad es parte fundamental de este ejercicio y que son los estereotipos y la creación de roles sociales los que van a determinar las representaciones sociales del Sexo y el Género y estas representaciones a su vez adquieren un sentido simbólico que gira entre lo masculino y lo femenino, lo macho y lo hembra, lo fuerte y lo delicado, legitimando connotaciones sociales dadas a los seres humanos desde sus aspectos biológicos en un acuerdo social unívoco. Representaciones sociales que establecen los acuerdos y las normas de comportamiento y que determina las estructuras sociales. Formando un sistema conservador de interacciones sociales que perpetúa este tipo de representaciones sociales, es decir que reproduce prácticas machistas y heteronormativas que no reconocen la diversidad en términos del género y la construcción propia en términos de la sexualidad. “[...] *las tres principales creencias –que a su entender– conforman el punto de vista conservador sobre el que se sostiene el patriarcado como sistema y con el que hemos sido educadas. [...] la primera de éstas es considerar que los sexos son dos: masculino y femenino, como un dogma incuestionable, basado plenamente en principios biologicistas y anatómicos que se corresponden directamente sólo con dos géneros y dan lugar a la heterosexualidad*” (Quintana D.2017.pag.69).

En el transcurso de este ejercicio investigativo se tendrá presente la categoría de representación social, sexo y género ya que en la medida en que se fue construyendo este trabajo permitió encontrar

⁷ La polifonía es según Mijail Bajtín son las múltiples voces, sentidos y significados que tiene un concepto o palabra, en sí mismo y esta a su vez como se significa de acuerdo al mundo simbólico en el cual se está comunicando, en palabras del autor:., El análisis de la lengua en su totalidad concreta y viviente conduce al análisis translingüístico, en otras palabras, a la polifonía, al conjunto de las "múltiples voces"; no al simple análisis lingüístico que ofrece una perspectiva monológica y abstracta” (Bajtín , 2010).

múltiples factores para el análisis de las categorías de sexo y género. Así, como también distintas formas de ser interpretadas y abordadas. Por lo tanto, durante el análisis de la información sobre las representaciones sociales en los docentes de básica primaria del Colegio República del Ecuador, sobre las categorías de sexo y género: se encontró que: Es imprescindible construir una postura crítica sobre estas categorías y dar inicio a estudios que permitan a los docentes fortalecer este tipo de conceptos y aplicar nuevas metodologías que transformen sus prácticas y les den una connotación desde la diversidad.

Se hace necesario la construcción colectiva de la diferencia y el respeto a la diversidad de género y de la representación social que sobre el sexo existe en espacios sociales como la escuela. Reflexiones que permitan la transformación social, nuevas interacciones humanas y el reconocimiento de la polifonía, subjetividad y la construcción ontología del ser. Esta construcción debe partir del respeto a las formas vivir, sentir y formar parte del mundo. Esto permitiría romper con las estructuras de poder heteronormativo que conllevan a todo tipo de vejámenes y violencias contra el ser humano en su ser diferente, en su ser, “otro o contrario”. Por lo tanto, se debe cambiar la representación social para renovar el mundo simbólico por medio de la aceptación y el respeto a la dignidad humana, como un medio para la nueva sociedad

7 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

[...]Y porque tengo la suerte que en esta sala hay jóvenes decididos a consagrar su vida a la investigación histórica, les digo con plena conciencia: para hacer historia volved la espalda resueltamente al pasado, vivid primero mezclados con la vida. Con la vida intelectual. Indudablemente en toda su variedad. Sed geógrafos, historiadores y también juristas, sociólogos y Psicólogos; no hay que cerrar los ojos ante el gran movimiento que cambia las ciencias y el universo físico a una velocidad vertiginosa. Pero hay que vivir también una vida práctica, no hay que acostarse para ver desde la orilla perezosamente lo que pasa en el mar enfurecido. Cuando el barco este amenazado no seáis como Pernugo, que se ensucio de varonil miedo, ni tampoco como el pobre Pantagruel, que se contentó con elevar los ojos al cielo, abrazando el palo mayor, e implorar. Hay que arremangarse como el enano Juan, y ayudar a los marineros en la maniobra.

Lucien Fabvre.

Combates por la Historia. 1992

La presente investigación tuvo como base metodológica la hermenéutica, dada su potencialidad para encontrar sentidos y polifonías en los diferentes momentos de las investigaciones, para este caso, en el tiempo tanto de planteamiento, como de recolección y análisis de la información. En consecuencia, luego del ejercicio previo de conceptualización sobre “Género y Sexo” y teniendo en cuenta el objetivo planteado, se decidió orientar la propuesta metodológica de la investigación en cuatro fases, de la siguiente manera:

Fase 1. Planteamiento de la investigación, la cual incluyó la indagación documental de los tres conceptos claves para este ejercicio académico, “Representaciones Sociales, Género, Sexo.

Fase 2. Focalización. Definición del grupo poblacional con el que se trabajó y la pregunta problema a resolver.

Fase 3. Aplicación de los instrumentos de recolección de información diseñados, como lo fueron la entrevista a profundidad, la entrevista semiestructurada y el diario de campo, aplicados a lo largo de la investigación y a la totalidad de la población focalizada; con el fin de indagar sobre cuáles son las representaciones sociales de los docentes del IED República del Ecuador en la localidad 4 de San Cristóbal sobre el “sexo y género”.

Fase 4. Análisis de la información por medio de la hermenéutica como base para la interpretación de las representaciones sociales de sexo y género que transitan en los discursos obtenidos por medio de instrumentos citados anteriormente.

Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter cualitativo y el determinante factor ontológico, social y cultural del planteamiento de esta investigación, se eligió la hermenéutica como base metodológica y analítica con el fin de comprender, indagar e identificar las representaciones sociales de los docentes sobre sexo y género. Por la tanto, la hermenéutica tendrá un uso entendido como *“una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo”* (Ricoeur P. pág. 103. 1984).

La hermenéutica como método de investigación permite y posibilita la interpretación y comprensión del texto escrito, que para este caso serán *las entrevistas a profundidad, las entrevistas semi-estructuradas y los diarios de campos* transcritos y anexos a este trabajo, en dos grandes momentos, como lo menciona (Ricoeur, 1984). En primera medida la “interpretación” la cual hace referencia a un análisis básico en el cual se busca hacer una valoración cualitativa de los signos y significados, con el objetivo de establecer niveles a las categorías encontradas, permitiendo un análisis por categorías y

dejando evidenciar niveles en los cuales se pueden organizar las mismas. En segunda medida y donde radica la fuerza de la hermenéutica es la “Compresión” entendida ésta como los procesos de interiorización, apropiación y prevención de los resultados encontrados por medio de los análisis primarios hechos en el texto, lo que implica una acción rigurosa de la investigadora, en tanto se sumerge en los textos, (entrevistas, diarios de campo) en los cuales se plasma la subjetividad de los docentes con los cuales se trabajó esta investigación. Así el investigador tiene la posibilidad de hacer a profundidad el análisis respectivo, hallando el sentido y la polifonía de los textos análisis en busca del cumplimiento del objetivo. Por lo tanto, la hermenéutica como metodología de investigación se desarrolla en tres niveles:

- A) La hermenéutica permite hacer un análisis de lo textual, es decir (las palabras, mirar el contenido, la estructura, su relación y el significado y el contenido de estas dentro del texto) para el caso de esta investigación corresponde al análisis de los instrumentos con la información recolectada.
- B) La hermenéutica tiene presente el texto y sus contextos, a quién va dirigida y cuál es la intencionalidad de esta en la interpretación y compresión del texto. *“La interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal [...] Símbolo e interpretación se convierten en conceptos correlativos. Hay interpretación allí donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto. (Ricoeur, 2003: 17).*
- C) En el análisis hermenéutico es preponderante para este trabajo porque lo dota de sentido, al permitir indagar sobre las construcciones subjetivas de los docentes, al evidenciar las representaciones sociales de sexo y género que estos individuos poseen. Por lo tanto, la

hermenéutica como herramienta devela los “sentidos” de las narrativas de los docentes para esta investigación.

- D) La hermenéutica es la metodología que para esta investigación permite la interpretación subjetiva en la acción comunicativa y por tanto el componente ontológico del texto; *La subjetividad se encarga de generar puentes entre las relaciones micro y macro-sociales y la interpretación en micro planos que reflejan la dinámicas macro-sociales. Que se expresan y se viven por los sujetos* (Zemelman, 2010, pag 357).

En este sentido, al hacer el análisis del código lingüístico, la hermenéutica reconoce el mundo social, cultural en lo individual y lo colectivo, potenciando el análisis del mundo simbólico en el cual se está investigando. Reconoce y analiza la acción comunicativa de los individuos en contexto. Además, la hermenéutica tiene la posibilidad de unificar los diferentes niveles de análisis tratando de hacer un análisis transversal y profundo del proceso comunicativo, que para el caso se encuentra concretado en las herramientas de recolección de la información usada para esta investigación. Es decir, unifica el análisis individual, textual, contextual y simbólico para desarrollar el análisis a profundidad y encontrar los *sentidos*. Además, este análisis está escrito en términos de indagación de representaciones sociales y como ya se mencionó las representaciones sociales están profundamente ligadas a la subjetividad. De otra parte, la comunicación por ser un componente humano está ligada a la subjetividad de la construcción ontológica de los sujetos en su existencia misma y las representaciones sociales que estos poseen se expresan por medio de la acción comunicativa. Además, la hermenéutica en sus procesos de análisis, tiene presente el contexto para lograr la interpretación y comprensión de la acción comunicativa y establece acciones conjuntas. Por lo tanto, al hacer el análisis de la información recolectada por medio de los instrumentos de recolección de la información, se debe

hacer la comprensión de lo símbolos, signos, significados y tratar de hallar el *sentido* y la polifonía. “*Es así como la hermenéutica llega a postular que el comprender no es sólo un modo de conocimiento, sino un modo de ser*” (Ricoeur, pág. 105 2003).

7.1. Ruta metodológica -Fases de la investigación-

A continuación, se exponen cada una de las fases en las que se desarrolló la presente investigación:

7.1.1. Fase 1. Planteamiento de la investigación.

En esta fase se tuvieron en cuenta todos aquellos fundamentos conceptuales necesarios para esta investigación en tres pilares (Representación Sociales, Sexo, Género) que enmarcaron, los objetivos a alcanzar. Por lo tanto, se reflexionó sobre la importancia de la metodología y su enfoque para alcanzar los resultados esperados y se decidió la hermenéutica como metodología y el enfoque cualitativo. Esto permitió clasificar los campos de análisis que se debían tener en cuenta para dar inicio al ejercicio de investigación. Estos fueron: los objetivos que se pretendían alcanzar, la información disponible, los criterios de selección de la población, las características del contexto donde se desarrollan los estudios, los recursos que se necesitan para la obtención de los resultados y un tiempo aproximado de trabajo en campo.

7.1.2. Fase 2. Focalización.

El estudio se generó en los quince (15) docentes de primaria de la IED República del Ecuador de ambas Sedes (Sede A y B), de los cuales once (11) son mujeres y cuatro (4) son hombres. Al inicio no todos los docentes quisieron participar; sin embargo, luego de hablar con ellos en otros espacios, se consiguió que la totalidad de los docentes de primaria del colegio participaran. Además, el colegio se ubica en la localidad 4 - San Cristóbal, al sur oriente de Bogotá, aprobado por la Secretaría de

Educación para impartir enseñanza formal en los niveles de preescolar, Básica Primaria, Básica secundaria y educación media, en dos jornadas, mañana y tarde.

7.1.2.1. Criterios de selección de la población.

En este trabajo se necesitaba focalizar la población con la cual se iba a desarrollar el trabajo de investigación. Por lo tanto, se tomó base los docentes de la primaria de la IED República del Ecuador para indagar cuales eran sus *representaciones sociales de sexo y el género* a partir de las construcciones individuales de cada docente. Ahora bien, se debe señalar que esta investigación está enfocada en el docente y sus construcciones subjetivas y como éstas se evidencian en el marco de las representaciones sociales. Además, que este trabajo no pretendía indagar si los docentes reproducen o no estas representaciones sociales en el ejercicio pedagógico del aula con los estudiantes o si el docente trabaja con los estudiantes de forma epistemológica estos conceptos. Lo que se pretendía indagar era el nivel individual, las construcciones propias sobre sexo y género, indagar en la subjetividad de ellos como docentes de primaria.

No se puede desconocer que el docente es una parte fundamental del proceso educativo, y que la bina con los estudiantes es la base de la educación. Que el uno no existe sin el otro. Pero para esta investigación se generó una distancia del docente como individuo con el ejercicio pedagógico dentro del aula frente al análisis de las categorías. Pero con el transcurrir de la investigación, se fue denotando como ellos mismos construyen sus discursos a partir de la práctica pedagógica entre otras. Razón por la cual no se estableció una categoría sobre proceso pedagógico o educativo.

- ✓ Docentes a quienes en su mayoría conocía anteriormente en espacios laborales e informales y con los cuales se estableció una relación de amistad.

- ✓ Docentes de primaria debido a su labor en la enseñanza en las primeras etapas de la vida con estudiantes de (5 a 12 años de edad).
- ✓ Los docentes de primaria que enseñan el currículo de todas las asignaturas del grado que tienen a cargo y por existir la representación social que este grupo de docentes deberían manejar este tipo de categorías desde una construcción teórica.
- ✓ Voluntad de participación en el estudio.

7.1.3. Fase 3. Recolección de información.

Para dar lugar a la información requerida se gestionaron los espacios en el Institución Educativa Distrital, con la colaboración de la coordinación general del colegio. Esta gestión tomo un aproximado de 15 días, tiempo en el cual se fue construyendo y afinando los instrumentos de recolección de la información. También se inició con los acercamientos a los docentes en sus espacios comunes. Se debe señalar que en este ejercicio investigativo se presentaron dificultades en los encuentros iniciales con los docentes, debido a la poca disposición de tiempo o espacios para este tipo de trabajo de investigación. Causado porque en la mayoría de Instituciones Educativas Distritales siempre se prioriza el trabajo de aula sobre este tipo de investigaciones, que además no son institucionales y por lo tanto generan reticencia por parte de los docentes de la institución en dos sentidos: A) la preocupación de ser investigados por una institución o persona externa al campo escolar, es decir la prevención o cuidado de la privacidad y la intimidad en términos laborales. B) La poca importancia que le otorgan a este tipo del trabajo de investigación, por no ser institucional o parte del currículo escolar.

Además, este momento tuvo que ver con todo el trabajo de campo, los encuentros con los docentes y la aplicación de los instrumentos de investigación, la “*entrevista a profundidad, entrevista, semi-*

estructurada y el diario de campo”, que sirvió para delimitar el campo de investigación y reformular los objetivos y la pregunta problema, ajustado todo el documento a las necesidades del contexto y a las posibilidades que este brindaba. También se hizo el diario de campo con el fin de indagar sobre cuáles eran las representaciones sociales de sexo y género presentes en las acciones dialógicas de los docentes. Durante la investigación se identificaron los docentes con mayor disposición a dar la entrevista, o por lo menos que prestaban mayor atención y cordialidad a este tipo de trabajo investigativo. Algunos docentes se negaron a participar; sin embargo, se obtuvo más del 80% de la colaboración en algunos casos como la entrevista a profundidad, pero la totalidad de los docentes de la primaria realizaron la entrevista semiestructurada de forma conjunta con el investigador.

Ahora bien, la importancia de estos instrumentos, radica en la potencialidad de hacer que los docentes en investigación enuncien sus construcciones de mundo, su mundo subjetivo y por ende sus representaciones sociales, incluso habría la posibilidad de identificar sentires expresados por medio del discurso como producto de un ejercicio dialógico germinado en razón del instrumento de investigación “entrevista a profundidad y entrevista semi-estructurada”. En esta acción radica la importancia de los instrumentos de recolección de la información.

Por otro lado, se buscaba generar vínculos sociales con los docentes y comprender el contexto social tanto en el orden individual (docente) como en el colectivo (colegio), en el cual se desplegaban las representaciones sociales de sexo y género de los docentes de primaria del colegio República del Ecuador. Este ejercicio se desarrolló por medio de la observación y aplicación de los diarios de campo que le aportaron al análisis de las representaciones sociales de sexo y género como las categorías prioritarias de investigación.

7.1.3.1. Técnicas de Investigación -La entrevista-

La entrevista es considerada una técnica de investigación que sirve para obtener información sobre un determinado problema en una investigación cualitativa, de forma oral y personalizada. Para Corbetta (2007) es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado, o con una finalidad de tipo cognoscitivo, es decir los conocimientos, saberes e ideas que el sujeto investigado posee del tema en investigación. La entrevista semi-estructurada siempre está guiada por el entrevistador, pero tendrá un esquema flexible no estándar. Por otra parte, se consideran distintos tipos de entrevista en función de su estructura y formato: Entrevista estructurada, entrevista libre, entrevista semi-estructurada, entrevista de tensión, entrevista por competencia y entrevista millennials, entrevistas a profundidad. Sin embargo, para esta investigación se hizo necesario crear una entrevista semi-estructurada en donde previamente el investigador lleva a cabo un trabajo de planificación de la misma, elaborando un guion que le permita recoger la información temática que quiera obtener.

“La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Diaz B Laura y otros. Pag 164. 2013.).

7.1.3.2 Entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad es una técnica de investigación que permite obtener información, este ejercicio permite que el investigador desarrolle estrategias en las cuales conlleve al sujeto en investigación a profundizar en sus propios pensamientos, sentires, experiencias para exteriorizarlos. Para Cicourel (1982), consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana. Este tipo de entrevistas abre la posibilidad de ingresar a los espacios del conocimiento de los sujetos en investigación, podría plantear que están los pensamientos íntimos en la medida en que el ejercicio se desarrolló en un ambiente de confianza y tranquilidad. Además, la entrevista a profundidad permite indagar, rastrear y fijar la mirada en la información requerida para el cumplimiento de los objetivos. Así el investigador organiza y prevé la información que necesita enfocando la entrevista en procura de indagar sobre el tema de investigación. Se manera simultánea, la entrevista a profundidad permite ir recopilando la información poco a poco y en la medida en que se va desarrollando la entrevistas va dirigiendo las preguntas a indagar por el tema que se está trabajando.

“En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente” (Taylor y Bogdan. pag. 108, 1990).

7.1.3.3 Entrevista Semiestructurada

Este es una técnica metodológica de carácter cualitativo que permite un ejercicio dialógico con el individuo en investigación, genera puentes comunicativos interpersonales entre el sujeto investigado y el investigador. La entrevista es el instrumento de recolección de información que permite indagar y el objetivo de la investigación. Este instrumento permite canales de comunicación que abren la posibilidad de un intercambio de saberes, representaciones y sentidos de vida que constituyen en el mundo de los sujetos en investigación. Por lo tanto la entrevista semi-estructurada para esta investigación tendrá un esquema de temas y de preguntas en los que se intentará abarcar todos los aspectos necesarios, tratando de indagar sobre los conocimientos de (género y sexo), que tienen el equipo docente de primaria del colegio República del Ecuador y cuál es primordial en el ejercicio pedagógico en el momento de enseñar la diversidad como concepto y como dinámica social, pero en caso de no enseñarse, conocer cuáles han sido las razones por acción u omisión de éstas.

“Entrevista semi-estructurada. Se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo” (Diaz B Laura y otros. 2013. P 164).

7.1.3.4 Diario de campo.

Esta técnica metodológica, permite hacer observación directa en la cual busca generar una descripción de contexto, analiza las dinámicas sociales que se presentan en el grupo o colectivo que se está investigando o las acciones, comportamientos, posturas del sujeto en su contexto, ayuda a analizar la cotidianidad en contexto. El diario de campo como herramienta de investigación permite anotar o tomar apuntes de forma selectiva de la información contextual, permitiendo al investigador describir

situaciones puntuales del momento que le permitan con posterioridad cruzar posibles variantes y categorías relacionadas con el objeto de investigación, además en el diario de campo se pueden hacer observaciones, evaluaciones, proyecciones y sistematizaciones de información que pueden ser prioritaria para el investigador en su ejercicio. *“El concepto de diario o cuaderno de campo está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada” (Taylor y Bogdan, 1987).*

Por lo tanto, para este trabajo de investigación se hizo indispensable, el diario de campo por que como herramienta metodológica permitía al investigador recoger información clave para el análisis. Información que la entrevista semiestructurada no permite, además el diario de campo como instrumento metodológico permitió, identificar situaciones, interacciones, espacios, y dinámicas del equipo docente de la básica primaria del IED República del Ecuador. Así en este diario de campo se trató de evidenciar las representaciones que los docentes de la institución tenían sobre las categorías de sexo y género.⁸

Instrumento Diario de campo diseñado para esta investigación:

⁸ Estos formatos se pueden ver diligenciados en los anexos de este trabajo.

Nombre de la observadora:	Fecha:	# de registro:
	Hora:	Lugar:
	Grupo:	
Propósito de la Observación:	Preguntas previas:	
Texto de narración: Este espacio es para consignar minuciosamente los acontecimientos ocurridos a lo largo de la sesión realizada. Se sugiere tener en cuenta el uso de simbologías planteadas por la autora Aracelly Tezanos, como lo son: / / conductas no-verbales, “ “ textual, ‘ ‘ casi textual,(...) opinión de la investigadora.	Lo pedagógico: Describa la sesión planeada, momentos metodológicos, finalidad de la sesión planeada, etc. También incluya los hallazgos pedagógicos, es decir, aquellos acontecimientos de interés pedagógico y formativo que surgieron a partir del ejercicio y que no estaban contemplados en la finalidad de la sesión planeada. Contexto: Describa cada momento de la sesión realizada, haciendo énfasis en la influencia de agentes eternos, asuntos organizativos y de locación en los que se desarrolló el ejercicio.	
Notas: Incluya aquí asuntos que considere relevantes, que no fueron abordados en los espacios anteriores, o aquellos en los que considera prudente hacer énfasis.		

- Los diarios de campo se aplicaron durante las sesiones de encuentro para la gestión de espacios y en los momentos de las entrevistas con el fin de observar los discursos y los comportamientos que se generaban en los espacios de las entrevistas.
- Los diarios de campo se pensaron metodológicamente como instrumentos que recogen la información que no se obtiene por medio de las entrevistas, por esta razón en los diarios de campo se consignó la información que solo se percibía por la observación directa en el espacio natural de los docentes.
- Los diarios de campo se aplicaron en 6 sesiones de entrevistas y encuentros en los cuales se recopiló numerosa información del trabajo desarrollado durante cada encuentro o por cada uno

de los docentes entrevistados según la necesidad, la claridad o la pertinencia de los comentarios de los docentes.

7.1.4. Fase 4. Análisis de la información.

Una de las líneas de investigación que trabaja la hermenéutica es el análisis de la información y análisis documental, los cuales tienen diferencias entre sí. Para el caso del *análisis de la información* se tiene como objetivo la evaluación, selección y síntesis del contenido de distintos tipos de documentos y se desarrolla por medio de métodos que tratan de evidenciar los objetivos por niveles. Es decir, el análisis parte de lo superficial a lo profundo del texto, tratando de indagar por los alcances y potencialidades del texto en general, desarrollando la posibilidad de reestructurar, planear y crear nuevas estrategias en el análisis, ya que establece las debilidades y potencialidades de los documentos analizados. Esto tiene como producto la posibilidad de reafirmar, negar o fortalecer el documento que se está trabajando a partir del análisis de la información. Por lo tanto, el análisis de la información es una forma de investigación que tiene como finalidad la “captación, evaluación selección y síntesis” de los documentos y sus contenidos subyacentes, en la búsqueda de encontrar sus polifonías y sentidos más profundos. Es el instrumento por excelencia de la gestión de la información”. *En el contexto actual, el análisis de información adquiere una relevancia extraordinaria, porque desbroza el camino, "intoxicado" por la creciente circulación de datos e información. Su realización exitosa y eficiente genera una mejor utilización del conocimiento disponible en aras de acelerar el proceso de su implementación.* (Dulzaides & Molina, abril de 2014).

Por otro lado, el análisis documental está directamente ligado a un trabajo intelectual que busca encontrar, representar, describir y escenificar de forma conjunta los documentos analizados con el fin

de descubrir sus características y potencialidades, así desarrollar un proceso analítico-sintético, que permita también hacer un recorrido bibliográfico, con el fin de establecer la línea teórica y epistemológica del documento, clasificar la terminología usada, la extracción de apartados prioritarios para ser analizados en conjunto, y la elaboración de reseñas analíticas del documento investigado. En este ejercicio se hace un análisis científico-informativo, lo cual significa una extracción con un nivel de análisis que permite acercarse al documento original ya sea para afirmarla o refutarla. “El tratamiento documental significa extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes, ubicándolo como una actividad característica de toda biblioteca o centro de información, dirigida a identificar, describir y representar el continente y el contenido de los documentos en forma distinta a la original, (Dulzaides & Molina, abril de 2014).

Así pues, hacer análisis de la información hace parte del trabajo hermenéutico porque permite indagar a profundidad en los textos escritos, tratando de hallar el sentido más profundo, esto permite a su vez, generar nuevas interpretaciones y por lo tanto un nuevo conocimiento, ya sea por afirmación al texto que se está investigando o por negación crítica al mismo. Por lo tanto, el tratamiento documental se hace “con el propósito de garantizar su recuperación selectiva y oportuna, además, de posibilitar su intercambio, difusión y uso. Tendría poco valor disponer de acervos bibliográficos si no existe la posibilidad de identificar aquellos documentos que resultan relevantes a un propósito o necesidad específica” (Dulzaides & Molina, abril de 2014).

La hermenéutica responde a un enfoque de orden cualitativo, porque permite que los investigadores realicen un proceso de análisis subjetivo⁹, con toda la información recopilada, para que se encuentren los *sentidos* las vivencias del mundo social alrededor de la práctica del fenómeno social en estudio, que para el caso, corresponde a las representaciones sociales sobre sexo y género en de los docentes de primaria del colegio IED República del Ecuador. En esta manera de abordar la investigación, el objeto de estudio está inmerso en el mismo proceso investigativo, permitiendo que los registros y la información recopilada tengan un acercamiento sobre el contexto que rodea a todos los sujetos. La hermenéutica y el enfoque cualitativo, fueron primordiales para identificar las representaciones sociales que transitan en los docentes que participaron en esta investigación, permitiendo analizar la realidad de los sujetos tal cual la experimentan en sus construcciones subjetivas: *“De este modo, una investigación es cualitativa, en la medida en que es consecuentes con las aplicaciones de reconocer la subjetividad tanto en la construcción como en el conocimiento social y epistemológico” le otorga mayor sentido un su desarrollo. (Gari, Gary M. y Otros: 2003, pg 16).*

Finalmente, como producto las teorías analizadas de los conceptos principales, se pretende indagar sobre las representaciones sociales sobre Sexo y Género en los docentes de primaria de la IED república del ecuador. Por lo tanto, se tratará para el análisis de esta investigación, hacer un ejercicio de interpretación de las entrevistas con el fin de hallar el *“sentido”* por medio de un ejercicio hermenéutico por medio del análisis de los argumentos que esgrimen el equipo docente buscando evidenciar las semejanzas y diferencias de sus discursos en relación a (Sexo y Género), logrando identificar los aspectos que configuran las representaciones sociales de esta población. *“Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos*

⁹ Entiéndase la subjetividad para este ejercicio como: *“Aquella instancia que nos posibilita diversas formas de entender las maneras como hemos sido producidos, los recursos que tenemos para transformarnos, y de comprender no sólo cómo hemos llegado a ser lo que somos, sino en lo que seguimos deviniendo de cara al futuro”* (Gomez , mayo de 2016).

o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación, y que están basados en técnicas de medida” (Piñuel, 2002).

CAPÍTULO III

8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

8.1 Proceso de análisis de la información.

El siguiente apartado presentara el análisis sobre las “*Representaciones Sociales*” de los conceptos de “Sexo y Género” en el equipo docente de básica primaria de la IED República del Ecuador de la localidad 4, San Cristóbal. Por lo tanto y como se ha venido mencionando durante este ejercicio investigativo, como base de análisis se acudió a las categorías *Representaciones Sociales, Sexo y Género*, que para este caso fueron los pilares para la construcción de las categorías de análisis *Representaciones sociales de género, Representaciones sociales de sexo, Actitudes y creencias sexistas en la escuela, y, Estereotipos de género en la escuela*. De igual manera, para alcanzar los objetivos, se recurrió al método de la Investigación Cualitativa, con el uso de instrumentos tales como entrevistas semi-estructuradas, entrevistas a profundidad y diarios de campo, por medio de las cuales se hizo la respectiva recolección de información, posteriormente codificada y se realizó una un análisis de los instrumentos empleados y los referentes teóricos que enmarcaron la presente investigación, lo que condujo a un análisis multivariado que alimentó cada una de las categorías analíticas.

8.2 Codificación de los Resultados:

En consecuencia con el propósito de la presente investigación y en aras del respeto y protección a los docentes de la IED República del Ecuador, de la localidad 4, San Cristóbal, quienes hicieron parte

activa y fundamental de esta investigación, no se usaran sus nombres propios, en su remplazo se emplearán los códigos asignados a cada quien, los cuales fueron creados teniendo en cuenta el esquema representado en el cuadro de codificación propio¹⁰, por tanto, al hacer referencia a determinada respuesta se citará al sujeto por medio de su código; así pues, la realización de este sistema de codificación se sustentó en lo anteriormente expuesto y en la necesidad de ordenar la información, dándole voz a cada uno de los discursos de las docentes manteniendo su anonimato. Adicionalmente, se incluyeron en la entrevista ítems referentes a la profesión y nivel en que se imparte clase, con el fin de hacer un análisis particularizado y establecer diferencias que permitieran problematizar la información recolectada.

• **Cuadro: Codificación de sujetos Entrevistas**

Especificación	Profesor	Primaria	Sede	Tipo Entrevista	N° Entrevista	Resultado (Ejemplo)
Abreviatura	P	P	A O B	S (semi-estructurada) P (a profundidad)	#	PPAS12

Cuadro de elaboración propia. (Ver anexo 3)

Como contribución al análisis, también fue preciso encontrar la correlación entre las categorías analíticas planteadas, la bibliografía y las respuestas obtenidas para cada ítem, iniciando con la transcripción de las entrevistas semi-estructuradas y las entrevistas a profundidad realizadas al equipo docente, identificando los discursos que nutrieron cada una de las categorías de análisis. De acuerdo a ello, se agrupó la información en una matriz¹¹ de codificación de entrevistas, que resalta la intencionalidad expresada en cada uno de los objetivos del proyecto.

¹⁰ Hace referencia a las matrices que se elaboraron solo para el análisis de la información de esta investigación.

¹¹ Esta matriz se adjuntará como anexo al trabajo de investigación. Además, como insumo de estudio y aporte a nuevas investigaciones que traten el tema o que necesiten instrumentos de codificación para el logro de sus objetivos. Resulta

- **Matriz de cruce de información: entrevistas, por maestro, sede y grado.**

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	NÚMERO DE ÍTEM	ÍTEM	PPAS04	PPAS05	PPBS11	PPAS02
			representaciones sociales de sexo	4	¿Qué entiende por sexo?	El sexo lo relaciono con las características genéticas y biológicas que diferencian a hombre y mujer.
representaciones sociales de sexo	5	¿Cuántos sexos identifica?	Dos, masculino que hace referencia al hombre y femenino a la mujer.	Identifico cuatro Hembra, macho, hermafroditismo, intersexualidad.	Identifico dos, hombre y mujer o macho y hembra en caso de los animales.	Yo identifico dos, macho y hembra
representaciones sociales de sexo	6	¿Cree que existe distinción entre sexo y sexualidad?	Si hay distinción, porque como dije el sexo tiene que ver con lo biológico y la sexualidad tiene que	Si creo que existe una diferencia, aunque no me es muy clara cuál es.	Sé que hay diferencia, pero no sé muy bien lo que significa la sexualidad, únicamente conozco el	Sí. Uno hace referencia las características físicas y el otro al

Matriz de elaboración propia. (Ver anexo 3)

8.3 Forma en que se desarrolló el análisis de la Información.

Luego de haber codificado la información y organizado las respuestas dadas por las docentes de primaria de la IED República del Ecuador, en las dos categorías planteadas como directrices de la presente investigación *-representaciones sociales de sexo y representaciones sociales de género-*, y las categorías emergentes *-Estereotipos de género en la escuela y Actitudes y creencias sexistas en la escuela-* se hizo la recolección y análisis de la información citada en relación los referentes teóricos, las citas textuales de las docentes y las observaciones más relevantes de los diarios de campo, dando como resultado inferencias analíticas, como se muestra en el siguiente fragmento del instrumento matriz con el análisis e la información:

importante señalar que este trabajo presenta los instrumentos usados para el análisis de las variables, como un aporte metodológico a las formas de hacer investigación cualitativa.

Matriz de Categorías y Entrevistas, análisis de la Información.

CATEGORÍA	CITA TEÓRICA	FUENTE	CITA DOCENTES	OBSERVACIÓN DIARIO DE CAMPO	INFERENCIA ANALÍTICA	
Estereotipos de género en la escuela	FAINSD: Investigaciones como las de Stanworth (1981) y Moreno (1988) entre otras, han puesto en entredicho el mito de la meritocracia, según el cual la escuela acoge con imparcialidad a niños y niñas, y estimula talentos individuales de acuerdo con las capacidades y aptitudes naturales, sean estas de clase o de género. (Paula Fainsod, pag. 349)	Violencias de género en la escuela. Paula Fainsod. Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género Graciela Morgade*	No, considero que niños y niñas tienen las mismas capacidades. Tal vez en educación física se exige menos rendimiento a las niñas debido a que ellas no pueden hacer varios ejercicios.	"Nuevamente sale la niña de cuarto encargada del programa y dice "5. Estudiantes que merecían llevar bandera por sus logros y alto rendimiento deportivo. Toma el micrófono un niño de grado quinto "por favor los que voy a nombrar pasen al frente. Por sus logros y alto rendimiento deportivo se hace reconocimiento a Carlos Romero y Segundo Ardila de primero A, Julián Sarmiento y Santiago Cruz de segundo B..." cuando ya se llamaron a todos los estudiante en total al frente habían 10 niños y dos niñas. El niño que los nombró pide que se les dé un aplauso y mientras suena una canción de fondo alusiva al deporte, se les coloca una escarapela en el pecho con el dibujo del deporte que están representando y alto nivel. La mayoría de los niños tiene el dibujo de un balón de fútbol y la niña un dibujo de unos pompones que indica el trabajo en porras." DC1A07AB17	LOS DOCENTES TIENEN LA CONCEPCIÓN DE QUE HAY DIFERENCIAS EN LAS APTITUDES Y HABILIDADES ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE ACUERDO CON SU GÉNERO "ROL" Y SU SEXO "FÍSICO".	
	...Entre sus resultados, señalan que en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género que se pone en juego en las representaciones y expectativas que construyen en torno a sus alumnos y alumnas, que impactan en los resultados educativos de unos y otras...		Si, las niñas son un poco más organizadas para realizar actividades colectivas y sienten menor timidez para comunicarse con los demás... Los niños hacen mejor algunas tareas físicas.	"Sale la niña del programa y dice "7. Marcha final", inmediatamente toma el micrófono la coordinadora de nuevo y les dice que ninguno se levante y pide a las niñas de grado quinto que repartan los refrigerios y los niños que levanten todos los equipos y los lleven hasta el salón. Las niñas entonces reparten los refrigerios y los niños llevan los equipos, mientras tanto los otros grados se dirigen al salón por turnos que les da la coordinadora." DC2A18AB17		
	MORGADE: En el terreno de las cuestiones académicas también se encontraron sesgos sistemáticos. En una investigación sobre la temática "Matemática y ciencias exactas y las mujeres" (Morgade y Kaplan, 1999) se indagó acerca de las representaciones acerca del propio rendimiento y del rendimiento del otro sexo en esas áreas. No aparecieron tendencias favorables hacia uno u otro sexo en forma significativa. No obstante, mientras que las mujeres atribuyen las dificultades en matemática predominantemente a factores personales ("me cuesta"), los varones, magistralmente, la atribuyen a que no estudian lo suficiente o bien menos frecuentemente llegan a denunciar la forma deficiente de enseñanza, siempre sin poner en duda su capacidad o habilidad. Al argumentar acerca de las diferencias, uno de los chicos agrega: "los varones tienen más instinto para pensar que para aprender". Estas afirmaciones contienen dos nudos de significación: por una parte, en la evocación al instinto, la "facilidad" en la apropiación y construcción de saberes es concebida como capacidad "natural" en los varones; por otra parte, el aprender aparece fuertemente teñido de una carga institucional: sólo acontece en las escuelas, en la organización de la sociedad (no natural) establecida para enseñar. Sin embargo, está ampliamente demostrado que la inteligencia se construye con estímulo, con ejercicio, con desafíos. La inteligencia entonces también "se aprende", es producto de un "trabajo" en el sentido filosófico más elemental del concepto: la modificación de la naturaleza, del orden natural...		Si. Las niñas tienden a ser mejores para el lenguaje y las artes, mientras que los niños son mejores en matemáticas y deportes.	"El docente hace una reflexión general con todos los padres de familia del salón frente a la forma que se expresan verbal y físicamente los estudiantes, haciendo especial énfasis en las niñas. "papiitos recuerden que la forma en que se expresan los niños y niñas son un espejo de cómo les hablan en casa" *con algunos papiitos tenemos que hablar ahorita puesto que he visto actitudes en algunas niñas que realmente me sorprenden, se igualan con los niños en palabras y en cómo se tratan llegando incluso a los golpes*" DC3B12AB17		
			He observado que las niñas tienen tendencia a ser más observadoras y audaces, mientras que los niños tienen más capacidades en lo motriz.			
			Las niñas desarrollan más las habilidades comunicativas, a los niños les cuesta un poco más expresarse ante los demás, hay que hacer un trabajo frente a esto con ellos un poco más fuerte.			

Matriz de elaboración propia. (Ver anexo 2)

9. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La presente investigación fue conducida por dos categorías de análisis, en primer lugar, *Representaciones del concepto sexo*, con la que se pretendió dar cuenta de lo que el equipo docente abordado comprendía por sexo y como ha involucrado dicho concepto en su práctica educativa dentro de la escuela, desde sus comprensiones particulares. En segundo lugar, las *Representaciones del concepto género*, cuya intención iba en la misma dirección de la primera categoría, de identificar las comprensiones de los docentes acerca del concepto género y su abordaje pedagógico partiendo de las representaciones y las construcciones subjetivas construidas por cada uno.

Adicionalmente, la aplicación de las entrevistas al equipo docente de primaria de la IED República del Ecuador, propias del ejercicio investigativo y las respuestas obtenidas dieron lugar a dos categorías emergentes, denominadas *Estereotipos de género en la escuela*, y *Actitudes y creencias sexistas en la escuela* que problematizaron el análisis acerca de las concepciones frente a sexo y género y sus abordajes dentro de la práctica pedagógica cotidiana.

Por otra parte, la investigación arrojó otro tipo de resultados frente al abordaje y aplicación de las categorías sexo y género en el contexto escolar, igualmente a la definición de conceptos como orientación sexual o lenguaje incluyente, los cuales se agrupan en un último bloque analítico denominado *hallazgos no categorizados*, por medio del análisis de los “Estándares básicos de competencias en ciencias naturales” con relación a los elementos generales para la formación en género y sexo.

9.1 Representaciones sociales de sexo

La presente categoría es alimentada principalmente por los ítems 4, 5 y 6 de la entrevista semiestructurada aplicada al equipo docente, las cuales son ¿qué entiende por sexo?, ¿cuántos sexos identifica? y ¿cree que existe distinción entre sexo y sexualidad? Respectivamente. Así mismo, los ítems 5 (¿Qué es ser un macho?), 6 (¿Qué es ser una hembra?), 14 (¿Usted considera que las personas intersexuales nacen o se hacen?), 15 (¿Para usted, la palabra "homosexual" se refiere a lo mismo o significa lo mismo que la palabra "intersexual"?) y 16 (¿Usted considera que el sexo de una persona determina el comportamiento de la misma?), de la entrevista a profundidad.

Los resultados obtenidos para esta categoría permiten identificar que los docentes entrevistados relacionan generalmente la categoría *Sexo* a los aspectos biológicos, pero no reconocen ni hacen precisión en los aspectos biológicos que componen dicha categoría, como lo son lo cromosómico, anatómico y hormonal, pues en sus respuestas se refieren de forma generalizada a las características físicas, como lo muestran algunas de las respuestas de los docentes:

“Son todas aquellas características físicas que distinguen al hombre y a la mujer”.

(PPBS14)

“Pues creo que el sexo es la característica que diferencia a hombre y mujer”.

(PPAS09)

“Sexo son las características biológicas que distinguen a los hombres y a las mujeres”. *(PPBS11)*

“Yo entiendo por sexo todas aquellas características físicas, fisiológicas anatómicas que hacen diferente al hombre de la mujer”. *(PPAS08)*

Adicionalmente, en la medida en que se iban desarrollando las entrevistas salieron a flote las representaciones sociales que cada uno de los docentes tenía en su construcción propia de la realidad, mostrando que dichas representaciones se encontraban íntimamente ligadas a la construcción subjetiva de cada uno, asociada a una narración histórica de sí, influida por el contexto en que se desarrolló su vida y expresada en sus saberes, lo que permitió dar sentido a los postulados de Arruda, cuando afirma que una representación, en tanto subjetiva [...] *No separa al sujeto social y su saber concreto de su contexto, así como la construcción de ese saber no puede desvincularse de la subjetividad.* (2012.p. 323). Como lo evidencian las siguientes respuestas, principalmente de las entrevistas a profundidad:

¿Usted considera que el sexo de una persona determina el comportamiento de la misma?

“No. Considero que el comportamiento de una persona se da dependiendo de su ambiente de la forma en que esa persona vive, esa persona trata con su exterior. Creo que no es el sexo el que lo define sino más que todo su alrededor y las circunstancias”. (PPAP05)

“No. Pienso que eso está más definido por condiciones cultural, por la forma en cómo piensa, como sientes. Eso mismo determina tu comportamiento”. (PPAP02)

“Sí. Considero que el sexo de una persona determina el comportamiento de la misma, la verdad sí, si tiene que ver...” (PPBP15)

“Sí. Yo si pienso que sí, no estoy hablando de que eso se encasille en un correcto o incorrecto, pero si siento que el hecho de que en tu sexo tú te sientas identificado con ser mujer o hombre es directamente proporcional o se ve directamente reflejado en el tema comportamental. Es lo que yo siento, porque digamos que, si tú te sientes mujer, tu comportamiento tus cosas y eso

van reflejadas a serlo o a querer serlo o a cómo te sientes. Entonces para mí sin van ligadas, para mí el tema si va ligado a lo comportamental”. (PPBP12)

Por otra parte, solo una de las personas entrevistadas del equipo docente expresa que dicha distinción basada en el sexo, permite clasificar a los individuos entre machos y hembras, acudiendo a una representación puramente taxonómica de la categoría sexo, que si bien es coherente con los postulados de los estudios sociales al respecto (Lamas, 2000), tampoco abarca los componentes que dan soporte teórico, desde la biología, a dicha categoría -lo hormonal, lo cromosómico y lo anatómico-, demostrando que en este tipo de pensamiento sigue presente al interior de la escuela por parte de los actores que hacen el ejercicio pedagógico, esto ocasiona que este tipo de representaciones sociales sigan presentes en las prácticas educativas, en las relaciones de conocimiento y en la reproducciones sobre estas categorías, como se cita a continuación:

“El sexo se refiere a la manera de diferenciar entre hembra o macho”. (PPAS05).

También durante el ejercicio investigativo se encontró que para uno de los docentes, el concepto de sexo puede referirse a las prácticas sexuales y eróticas de las personas, según expresa su respuesta de la siguiente manera:

“El sexo puede verse desde las diferencias biológicas o desde las relaciones sexuales”.

(PPAS03)

Respuesta que si bien dista de la definición, obedece a la representación social que dicho sujeto ha elaborado para sí de la categoría *sexo* y que está en coherencia con el transición histórica de esta entre los siglos XVI y XIX; puesto que en el siglo XVI, el término sexo definía la división de la humanidad en dos sectores, el masculino y el femenino, sin embargo, fue hasta principios del siglo XIX que el

mismo término empezó a ser usado para referirse a las relaciones físicas entre los sexos -“tener relaciones sexuales”- (Laqueur, 1990). Es así como el término “sexo” dentro de las culturas occidentales puede hacer referencia a cuestiones tan diferentes como una relación amorosa, un ‘tipo’ de persona o una práctica erótica, según lo exponga cada sujeto.

En este mismo horizonte de transición teórica, María Lugones (2008), expone que la categoría de sexo a partir del siglo XIX también se ha definido como las características biológicas por medio de las cuales se otorgan atributos y comportamientos, socialmente aceptados a las hembras y machos de la especie humana, es decir, características tanto biológicas como comportamentales de las mujeres y de los hombres, sin embargo advierte que dicha definición fue a causa de los cambios que trajo la colonización por medio del capitalismo global, que poco a poco se fue imponiendo en las sociedades que defendían el igualitarismo genecrático, centrados en el matriarcado, pasando a un estado patriarcal y de dominio, estableciendo nuevas nociones y opresiones en cuanto a raza, clase, género y sexualidad, desde paradigmas principalmente eurocéntricos.

Leído lo anterior a la luz de las representaciones sociales, se puede decir, que la categoría sexo está definida para y expresada por cada sujeto a partir de la representación simbólica de su propia realidad, como lo plantea Prado, citando a Jodelet, *“Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con un objetivo práctico que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social”* (Prado de Souza, 2000, pág. 131).

Ahora bien, al ampliar la visión frente a la categoría sexo, se encontró que, para la mayoría de las docentes, la definición de dicha categoría clasifica a los seres en dos tipos, machos y hembras,

desconociendo la intersexualidad como un tercer sexo. Cuando se desarrolló el ítem número 5, *¿Cuántos sexos identifica?*, once de las quince docentes entrevistadas afirmaron identificar dos sexos únicamente, lo que asociado a su práctica docente y analizado desde el punto de vista de las representaciones sociales como conocimiento socialmente elaborado y compartido, indica que a partir de esta idea abordan su acción de enseñanza, incurriendo en una forma indirecta de discriminación producto del desconocimiento heredado de las imposiciones heteronormativas de la sociedad colombiana, que en investigaciones como esta, se demuestra que la escuela si cumple un papel reproductor de las representaciones sociales constituidas en los docentes. Como se demuestra con las siguientes entrevistas:

“Los sexos que identifico son masculinos y femeninos en la parte biológica, como se nace”.

(PPAS06)

“Teniendo en cuenta la parte biológica, femenino y masculino”. *(PPBS10)*

“Identifico el sexo Femenino y el masculino”. *(PPAS01)*

“Dos, femenino y masculino”. *(PPBS12)*

María Lugones (2008) en su artículo *Colonialidad y género*, expone la permanencia del binarismo en la interpretación de la categoría sexo, donde no hay lugar para la intersexualidad, igualmente, retomando a Greenberg, la autora hace referencia a la categoría desde la posibilidad que tienen las instituciones legales para asignarle el sexo a una persona, basándose únicamente en parámetros biológicos evidentes, como la fisiología que es tradicionalmente asignada a machos y hembras, con lo que la ley luego les cataloga en femenino y masculino, de manera binaria y arbitraria, adicionalmente, estas decisiones legales dan a entender que para las instituciones, el sexo biológico es también socialmente construido (Lugones, 2008), perpetuando la idea que estaba en furor a comienzos del siglo

XIX y que permanece hasta nuestros días (aunque con menor fuerza), de que la función primordial de las mujeres es la reproducción, pues por aquella época (comienzos del siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial), el principal criterio para la asignación sexual fue la existencia o no de ovarios (Greenberg, 2002). Adicionalmente, como se mencionó, los factores a tener en cuenta para la asignación sexual son generalmente lo cromosómico y lo genital, lo que lleva a pensar que esta parte biológica es interpretada e incluso, quirúrgicamente manipulada para mantener la dicotomía hembra/macho, eliminando las ambigüedades que la intersexualidad pueda traer al sistema sexo/género, como lo expresa Greenberg en el siguiente relato.

Infantes XY con penes «inadecuados» deben ser convertidos en niñas porque la sociedad cree que la esencia de la virilidad es la habilidad de penetrar una vagina y orinar de pie. Sin embargo, infantes XX con penes «adecuados», serán asignados sexo femenino porque la sociedad, y muchos miembros de la comunidad médica, creen que, para la esencia de ser mujer, reviste mayor importancia la habilidad de tener hijos que la habilidad de participar en un intercambio sexual satisfactorio (Greenberg, 2002:114).

A pesar de ello, este terreno es frágil, pues aunque persistan los intentos de transformación quirúrgica y hormonal de los sujetos intersexuales, la decisión de tal transformación tiene repercusiones que tarde o temprano salen a la luz, develando que en estos casos, la decisión del sexo debe pasar por un proceso personal de reconocimiento, esto supone incluir una variable más a los aspectos que constituyen el sexo, pues no solo será lo anatómico (gónadas, morfología externa, morfología interna), los patrones hormonales y lo cromosómico (genético, fenotipo), sino también la asignación sexual que una persona se hace a sí misma (Lugones, 2008) y que indudablemente no pasa en el momento del

nacimiento, sino que implica la existencia prolongada de un sujeto intersexuado durante una buena parte de su vida, hasta que por sí solo decida si desea permanecer como está o intervenir su sistema biológico modificable (lo hormonal y lo anatómico) para ubicarse en alguno de los dos sexos socialmente aceptados.

En este sentido François Poullain de La Barre, en su texto “De la Igualdad de los dos sexos, discurso físico y moral donde vemos la importancia de deshacernos de los prejuicios”, publicado en 1673 ya había planteado que el error más antiguo y universal es la idea común sobre la diferencia de los dos sexos, y por consiguiente todo lo que ello conlleva, validado dentro de un contexto social que elaboró una construcción social binaria sobre macho y hembra, creando y colectivizando este pensamiento, negando otras formas del sexo en el ser humano, otorgando roles sociales que terminan reforzando la representación social del Sexo binario en contexto. Por esto introdujo el concepto del “yo incorpóreo” que carece de sexo, con el que promovió la idea de igualdad entre mujeres y hombres desde un sentido tanto biológico como social en términos de las relaciones, explicando también que no puede verse el Sexo físico, como único y verdadero, puesto que también se puede hablar de un “sexo psicológico” (psicosocial), que proviene de las relaciones racionales entre mujeres y hombres (De la Barre, 1973).

De otra parte, están los docentes que en su respuesta mencionaron la existencia de más de dos sexos, que en este caso fueron cuatro de quince, sin embargo, en dos de ellos hay una imprecisión conceptual y en otro una analogía que denota la existencia de tres sexos, este tipo de desconocimiento hace que los docentes en sus ejercicio pedagógico propios y en sus dinámicas de aula reproducen saberes que en algunos modos desconoce la realidad de las nuevas teorías e investigación sobre sexo

y género y por lo tanto de realidades que se presentan dentro del aula de clase y que hacen parte fundamental de las dinámicas e interacciones que se presentan con los estudiantes en su cotidianidad.

Así estas interacciones están intermediadas por procesos de intersubjetividad *“Los procesos formativos o educativos tienen una fuerte carga de subjetividad, debido a que ahí se desarrolla la experiencia del conocimiento o de la acción cognitiva de los sujetos y en este ejercicio de formación se da un intercambio de subjetividades entre el sujeto que forma y el sujeto en formación”* (Zanguña R. pag 39. 2017). Como se muestra a continuación:

“hermafrodita, hembra y macho” (PPAS03)

“Identifico cuatro Hembra, macho, hermafroditismo, intersexualidad.” (PPAS05)

“Negro y blanco e intermedios.” (PPBS15)

“Yo identifico 3 clases de sexo, hombre, mujer y transgénero. En transgénero puede ser bisexual, puede ser gays o puede ser lesbianas o lesbianismo.” (PPAS08)

Con un fin similar se aplicó el ítem 14 (¿Usted considera que las personas intersexuales nacen o se hacen?) de la entrevista a profundidad, arrojando resultados interesantes frente al reconocimiento de la intersexualidad dentro de la categoría sexo, antes expuesta, según se muestra a continuación:

“Cuando hablamos de intersexual, desde mi punto de vista son personas que sin querer queriendo nacen ya con cosas de hombre o de mujer al mismo tiempo. Lo que hablaba yo en un principio de los hermafroditas que ahora están definidos como intersexuales, en mi época les conocíamos como hermafroditas que son personas que nacen con ambos sexos en el cuerpo o son personas que nacen siendo hombre, pero en cuerpo de una mujer o nacen siendo mujeres, pero en un cuerpo de un hombre, mentalmente ellos son hombres, pero están en el cuerpo de

una mujer. Para mí eso serían los intersexuales, personas que no se hacen, sino que ya nacen de por sí con ese tipo de características”. (PPAP07)

“Yo creo que pueden ser ambas opciones, muchas veces pueden nacer y otras pueden hacerse con el tiempo, digamos que no es algo delimitado porque no todos los organismos respondemos igual a las acciones del ambiente que tienen sobre nosotros”. (PPBP13)

“Nace. Porque es una condición más biológica y de pronto con el transcurso del tiempo terminan definiendo su sentir y su identidad de género”. (PPAP02)

Estas respuestas son evidencia de que poco a poco, el espectro del binarismo de género se va ampliando y dando lugar a otras interpretaciones y formas de entender la vida. En el caso de la respuesta PPA03 “3 (hermafrodita, hembra y macho)”, es posible notar que la categoría de sexo es comprendido y expresada de forma correcta, si bien no se tiene la certeza de que esta persona conozca los componentes que dan lugar a los tipos de sexo, si es claro que la persona entrevistada reconoce la existencia de tres sexos y los expresa con los nombres adecuados. Por otra parte está la respuesta PPA15 “Negro y blanco e intermedios.”, que por medio de la analogía de colores da a entender que reconoce la existencia de tres sexos, sin embargo es una respuesta que dista de lo formal y evita identificar si la persona encuestada tiene conocimiento de los nombres específicos para cada tipo de sexo, por tal razón es necesario retomar la respuesta del mismo sujeto al ítem 4 -“¿Qué entiende por sexo?- para hacer un análisis más concreto, a dicho ítem la persona PPA15 contestó “Es una hermosa herramienta”, como lo que se puede entender que esta persona aún no ha construido una representación social clara frente a lo es sexo, sin embargo, tiene idea de que existen más de dos. Este tipo de ideas son las que se terminan reproduciendo en la práctica docente, en las dinámicas de aula y en le procesos

educativos como tal, reproduciendo representaciones sociales binarias y por lo tanto subjetividades con los mismos conocimientos. *“Un elemento fundamental de la comprensión de la subjetividad como constructo de aprendizajes que pasa por el ámbito de las concepciones, creencias, representaciones, entendiendo la pedagógica como disciplina constructora de aprendizaje”*. (Patiño Garzon & Rojas Betancur, 2009).

Por otra parte, está la respuesta PPA08 “Yo identifico 3 clases de sexo, hombre, mujer y transgénero. En transgénero puede ser bisexual, puede ser gays o puede ser lesbianas o lesbianismo.”, que introduce dos categorías, la de orientación sexual (cuando menciona “gays y lesbianas”) y la de identidad de género (al referirse “transgénero”), mostrando además la incompreensión de estas otras categorías e igualmente, la confusión entre las categorías sexo, orientación sexual e identidad de género. Esta resultó ser una respuesta muy interesante y singular dentro de las entrevistas realizadas, pues amplía el abanico, mostrando que además de que existen seres que desarrollaron su construcción a partir de postulados científicos positivistas que le otorgan un campo biológico determinado sexo, pero que se pierde en el ejercicio empírico humano de la construcción del sexo desde un análisis en el nivel ontológico de los sujetos, de su psiquis, de su propia subjetividad. Eso se hace comprensible con el acaso de los sujetos “transgénero” quienes pueden poseer un sexo biológico (macho, hembra o intersexual) pero su construcción ontológica los ubica en el opuesto a su asignación sexual. Es decir, su sentir interior por ser hombre o mujer en controversia a su ser corporal, como lo presenta Beatríz Preciado al afirmar que:

“en el caso de la transexualidad, de aquel que ha sido asignado en el nacimiento, el sentimiento interior de ser un hombre o una mujer, que pertenece a un modelo de lo

radicalmente invisible, no representable (una ontología inmaterial: lo real se esconde a los sentidos”. (Preciado B 2002: p.6)

Ahora bien, esta categoría analítica se completa con el abordaje del ítem 6 “¿Cree que existe distinción entre sexo y sexualidad?”, al que la totalidad de personas entrevistadas respondió encontrar diferencias, argumentadas empleando la categoría sexos de formas muy diversas (las expuestas párrafos atrás) y asumiendo la sexualidad principalmente de dos maneras, la primera y más ampliamente usada es que ubica a la sexualidad como los comportamientos que definen a cada sexo y les permiten relacionarse con otras personas, como se evidencia en las siguientes respuestas.

“Si hay distinción, porque como dije el sexo tiene que ver con lo biológico y la sexualidad tiene que ver es más con el comportamiento.” (PPAS04)

“Sí. Uno hace referencia las características físicas y el otro al comportamiento.” (PPAS02)

“Si hay diferencia, ya que la sexualidad son todas las respuestas y comportamientos que cada persona manifiesta y relaciona.” (PPBS14)

“Sí, porque sexo son las características físicas y de comportamiento que distinguen a los seres vivos de un género y otro y la sexualidad son los roles que permiten las relaciones.” (PPAS08)

De otro lado se encuentran la segunda forma de interpretación de la sexualidad, que solo fue expresada por una de las personas entrevistadas, esta ubica la sexualidad como el reconocimiento del cuerpo.

“Bueno entre lo biológico el desarrollo de los órganos, femeninos y masculinos, y la sexualidad es como el niño, la niña, el individuo reconoce su cuerpo, como se identifica y como se manifiesta ante los demás en su sexualidad”. (PPBS10)

Finalmente, frente a las diferencias entre sexo y sexualidad, solo una persona manifestó no encontrar diferencias, mientras que otras cuatro contestaron que sí encuentran diferencia, pero desconocen cuál puede ser.

Retomando lo anterior se infiere que si bien existe un gran desconocimiento de la categoría sexo, también hay algunas personas que por su propia curiosidad y por su construcción subjetiva han logrado ir más allá de la dicotomía entre machos y hembras y han construido una representación social de la categoría sexo con mayor amplitud, aunque presentando confusiones entre categorías, lo que permite poner en escena la necesidad de hacer procesos formativos a los equipos docentes y particularmente al equipo docente de la primaria de la IED República del Ecuador en torno a la categoría sexo, los aspectos que la componen y la relación que esta tiene con la categoría de sexualidad.

9.2 Representaciones Sociales De Género

La presente categoría fue planteada como una de las principales, junto con la de *representaciones sociales de sexo*, las cuales orientaron la presente investigación. Para indagar acerca de esta se diseñó el ítem 8 - ¿Qué entiende por género? -, con el que se recolectó la información que se presenta a continuación y que permitió llegar a los análisis que satisfacen la pregunta de investigación que dio origen a este trabajo, así mismo, los ítems 3 (¿Qué es ser hombre?), 4 (¿Qué es ser mujer?), 13 (¿Qué define su identidad de género?), 17 (¿Usted cree que todas las mujeres son iguales, y que todos los hombres son iguales?; "cortados/cortadas con la misma tijera"?) y 18 (¿Para usted, cuales son los

factores que influyen en la forma de ser mujer u hombre en la sociedad? Piense, por ejemplo, en las/las mujeres/hombres de Colombia, de Medio Oriente y de Europa, ¿qué es lo que hace que sean iguales o diferentes?), de la entrevista a profundidad.

Cuando se preguntó al equipo docente por la categoría de *género* en la entrevista semi-estructurada, se identificó que tres de las personas entrevistadas dieron la misma definición que habían usado para la categoría de *sexo* o definieron *género* a partir del *sexo*, mostrando que no se había construido una representación social que les permitiera diferenciar ambas categorías, como tampoco una reflexión epistemológica de las mismas, lo que en su práctica pedagógica se traduce en la reproducción de las definiciones erróneas de las dos categorías, debido a que los procesos formativos están cargados de una acción intersubjetiva. Las respuestas que dan cuenta de lo anterior se presentan a continuación.

“El concepto de género me corcho un poquito porque lo del género femenino y masculino, entraría lo mismo del sexo, ahí se me confunden ambos significados, entonces no podría definirlo muy bien.” (PPAS04)

“En los femenino hace referencia a la hembra de la especie y masculino al macho.”(PPBS12)

“Es el término que se le atribuye al individuo de acuerdo con su sexo.” (PPAS08)

Con el fin de ampliar la indagación se preguntó a quienes dieron las respuestas anteriores, cuál consideraban era la diferencia entre sexo y género, encontrando que para ellas no había diferencia entre ambas categorías, por el contrario, definían una igual o a partir de la otra, lo que se puede explicar por medio de la afirmación de Mora (2002: p 6), quien expone que *“las representaciones sociales tienen una doble función: “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”*”.

Ahora bien, este tipo de confusión, que muestran los docentes no es generalizado, existen casos que expresan de manera distinta lo que para ellos significa género, definiendo esta categoría en contraposición a la categoría sexo, acudiendo de nuevo al binarismo, donde la una existe a partir de la otra, para este caso Gloria Bonder (1950) enuncia que el *género* es un aspecto psico-sociocultural asignado a las personas, mientras que el sexo es un aspecto que se restringe a las características biológicas de orden anatomofisiológicas que distinguen al macho de la hembra humana. Estas ideas tienen como objetivo que la sociedad tenga una especie de libreto que en cualquier contexto debe ser aprendido y con esto garantizar la reproducción de un orden de género sin fisura alguna. Más aun cuando este tipo de representaciones sociales están inmersas en los procesos pedagógicos del actor principal de que ejerce el acto educativo “docente”, hay que tomar en cuenta que el docente carga a costas su mundo simbólico, su representación social, su subjetividad, sus construcciones sociales y experiencias cotidianas colocándolas en juego en el momento del acto educativo. “Así, el proceso educativo o formativo tiene en sí mismo un alto componente intersubjetivo, ya que las prácticas de formación o de educación son una acción pedagógica, que en sí misma esta permeada y transversalizada por la subjetividad”.

Precisamente haciendo énfasis a esta dualidad que mostraron algunos docentes al ubicar en el mismo orden el *sexo* y el *género*, se identificó que la igualación de categorías está relacionada con la lectura de la realidad que ha sido culturalmente aprobada y multiplicada, sin embargo, resulta interesante como la misma categoría género es definida como aquella que asigna roles y comportamientos a los sujetos en función de su sexo, poniendo esta última no solo como la categoría que nombra diferenciaciones anatómicas y fisiológicas entre hembras y macho, sino también aquello que resulta determinante en la

asignación de las distinciones sociales entre lo "femenino" y lo "masculino" (Costa, 2006, p. 1), lo que se refuerza con los ítems 5 (¿Qué es ser un macho?) y 6 (¿Qué es ser una hembra) de la entrevista en profundidad, que si bien, se diseñaron para dar cuenta de la categoría representaciones sociales de sexo, permitió hacer un contraste de la presente categoría de análisis, reforzando la argumentación acerca de las representaciones sociales de género.

“Pues el género se refiere tanto a lo masculino como a lo femenino, según los comportamientos en que se desenvuelva entonces así ya se define esa persona cómo debe ser”. (PPAS07)

“El género son las normas que indican las características tanto del hombre como de la mujer”. (PPBS15)

“Son las formas de ser características de un hombre y una mujer”. (PPBS10)

“Son los comportamientos que cada sexo, femenino o masculino debe tener”. (PPAS01)

¿Qué es ser un macho?

“Para mi ser macho a nivel social pues lo podemos ver como el hombre que se cree superior al resto, que puede hacer cosas que otro no, entonces es más macho y pues en este sentido se va a creer más que los demás”. (PPBP13)

“Para mi macho, hembra, mujer, hombre, son definiciones, son cosas como de la naturaleza. Cuando uno habla de hombre o de macho, macho es la misma definición de hombre, pero como para la naturaleza, para los animales. El macho por ejemplo en los bobinos sería el toro, pero al toro yo no le puedo decir hombre, en cambio a los hombres si les puedo decir yo macho, porque digamos que los seres humanos tienen como esa definición ese rango aparte de que los machos en la raza humano son hombres. Pero macho para mí es para definir algún animal o hembra lo mismo, hembra o macho en animales en vacas, toros, puercos, lo que sea. Pero para

definir al macho y la hembra en la raza humana serían hombre y mujer, porque digamos que nosotros nos hemos clasificado de otra manera". (PPAP07)

El género está presente de forma directa en el mundo de las representaciones sociales, en la medida en que culturalmente se establecen roles determinados para los sexos que separan a los seres humanos en una visión dual de su existencia (macho – hembra) y una correspondencia ineludible entre el sexo y el género, así “hombre, macho, varonil, racional, fuerte” en contra posición a “mujer, femenina, delicada, amorosa”. Este tipo de caracterizaciones son parte fundamental en la construcción de las representaciones sociales sobre las categorías de *Sexo* y *Género* en los docentes, como lo demuestran las entrevistas de los docentes al interior de la escuela.

“Género, entiendo por género el género masculino, el femenino dos géneros que han existido.” (PPBS13)

“El género son las normas que indican las características tanto del hombre como de la mujer.” (PPBS15)

“Es el conjunto de categorías culturales que caracterizan el comportamiento de los hombres y las mujeres.” (PPBS14)

“Son las formas de ser características de un hombre y una mujer.” (PPBS10)

Para conceptualizar un poco, Marta Lamas contribuye al mencionar que *el género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de: hombres (lo masculino) y "propio" de las mujeres (lo femenino)". (Lamas M. 2000p. 2). De modo que se puede definir al género como una construcción social, cultural,*

que se centra en la constitución de la subjetividad; es decir como cada sujeto se construye a partir de su asignación sexual y apoyado por los mandatos de su entorno social, generando la representación de sí en tanto mujer u hombre y lo convierte en una totalidad inacabada. Totalidad, en constante cambio, movimiento en correlacionado al tiempo y al espacio que lo determina socialmente. Así, el individuo en su intimidad, en su individualidad, le otorga sentido a su mundo y a si mismo, en este sentido, el *género* es una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1990, p. 28).

“Pues el género se refiere tanto a lo masculino como a lo femenino, según los comportamientos en que se desenvuelva entonces así ya se define esa persona cómo debe ser”. (PPAS07)

“Para mí el género son todas aquellas construcciones socio culturales que se hacen sobre el género masculino y femenino. Es la discriminación que se ejerce sobre un individuo por su sexo, son los prejuicios o estereotipos que pesan sobre las mujeres u hombres, pero se aplica más en detrimento sobre la mujer.” (PPBS11)

Respecto al ítem 13 de la entrevista a profundidad, que indaga directamente acerca de las representaciones sociales de género por parte de cada docente, se pudo encontrar que si bien, las docentes entrevistadas manifiestan independencia entre su asignación sexual y su identidad de género, discursivamente argumentan que la identidad de género está asociada tanto al sexo, como al ambiente en que se construyen mujeres u hombres, como lo expresan los siguientes testimonios:

“Mi identidad de género lo defino yo, es decir como yo me sienta mejor, como yo sienta mejor que deba pensar, como yo me sienta mejor actuando lo voy a

realizar, digamos que los estereotipos los han creado otras personas, entonces pienso que no es como las otras personas crean que me debo comportar, sino como yo me sienta mejor y según las enseñanzas y digamos lo que he llevado en la vida es que yo siento que debo hacer las cosas, no como las otras personas me digan que deba hacerlas”. (PPBP04)

“La identidad de género de una persona puede ser independiente del sexo con el que nació o su orientación sexual, creo que no hay una única forma de ejercer como esa identidad, ya que, pues depende de la sexualidad, los afectos, realmente existen muchas formas de expresar la identidad de género”. (PPBP05)

“Mi identidad de género lo defino como el respeto hacia mí misma primero y el respeto hacia los demás. Me defino como mujer porque según los conceptos de la sociedad las mujeres deben ser las que son amorosas, cariñosas, las que tienen los hijos, las que están en sus casas cuidando de sus hijos, no solamente porque no hagan nada más, pero pues podría definir yo ese concepto como que soy mujer. Soy mujer porque me gustan las cosas que el comercio tiene para las mujeres, porque me gusta el sexo opuesto. Por eso me definiría como mujer”. (PPBP11)

“Mi identidad de género está definida por mi sentir, si me siento hombre o me siento mujer, independiente de mi condición biológica”. (PPAP02)

“Como nací siendo mujer y lo que soy como mujer”. (PPBP15)

“Lo que define mi identidad de género es el gusto que yo tenga hacia la otra persona, ya sean hombres o sean mujeres. Esto también se podría definir si yo en algún momento de mi vida quiera cambiar de género, quiera pasar a ser algún tipo de cambio en mi cuerpo, ya sea por algún cambio estético o algo diferente”. (PPBP14)

“Al hablar de identidad sería como lo que lo define a uno, lo que lo marca. Pues yo creería que hemos hablado de género, de que el hombre o mujer, yo creo que a mí la parte que me define como hombre es exactamente eso, la biológica, que soy hombre porque me sale barba, porque tengo un aparato reproductor masculino, porque cumplo como con las características que definirían a un macho de los seres humanos. Yo creería que aparte de eso, el género masculino es ese ser que está también para complementarse con la mujer o con el género femenino y yo creería que eso es lo que lo identifica a uno, cómo se comporta uno, cómo es el comportamiento social de una persona, de un género masculino o género femenino, socialmente cómo es su comportamiento o cómo debería ser desde la ética o desde la moral”. (PPAP07)

En consecuencia, haber identificado las representaciones sociales de género que tiene el equipo docente de básica primaria de la IED República del Ecuador permite develar la importancia de trabajar a nivel docente sobre lo competente a la presente categoría analítica, a su vez generar debates profundos sobre temas que en muchas ocasiones son tabú en el contexto escolar, por tanto, este tipo de abordaje genera un nivel de reflexión que se integra en sus entornos e introduce en ellos a las categorías

expuestas anteriormente, para aportar a la construcción de espacios educativos y sociales inclusivos y respetuosos.

9.3 Actitudes y Creencias Sexistas en la Escuela

La presente categoría surgió como resultado de las respuestas de los ítems 12, 13 y 14, que preguntan ¿Genera diferencias en el trato dentro del aula de clases entre niños y niñas?, ¿Cree necesario generar actividades diferentes para niños y niñas? ¿Por qué? y ¿En el ejercicio de su profesión ha observado, respectivamente? Adicionalmente los diarios de campo suministraron información que, por medio del análisis de la información, permitió problematizar las categorías de representaciones sociales de sexo y género, en la medida en que visibilizó la implementación de dichas categorías tanto en las prácticas pedagógicas por parte de los docentes, o en la vida escolar cotidiana por parte del resto de la comunidad educativa con la cual se interacciona y se constituyen conocimientos preestablecidos por medio de relaciones intersubjetivas producidas en la acción educativa. *“La subjetividad se encarga de generar puentes entre las relaciones micro y macro-sociales y la interpretación en micro planos que reflejan la dinámicas macro-sociales”* (Zemelman, 2010, pag 357).

Las respuestas dadas en la entrevista mostraron como para ellos hay unos roles determinados según el género de la persona, según se presenta a continuación:

“Sí, realmente si se generan diferencias... se les enseña a las niñas precisamente a que sean más femeninas, más delicadas y a los hombres realmente se les permite que sean de juegos más fuertes”. (PPBS15)

“Sí. Exijo trato diferencial sobre todo hacia las niñas como respeto, amabilidad y cero agresiones por parte de los niños”. (PPBS12)

“Los niños por lo regular juegan entre ellos y las niñas entre ellas, pero es normal porque los juegos de los niños son muy bruscos y a las niñas no les gusta eso... por lo regular las niñas juegan es con muñecas, barbies, cocinitas, esas cosas dentro de lo natural”. (PPAS03)

“Entre niños y niñas se la llevan bien... aunque por lo regular están muy distantes unos de otro... los niños se buscan entre sí y lo mismo las niñas, sobre todo a la hora de jugar... porque las niñas juegan cosas más femeninas y los niños piensan sobre todo en fútbol”. (PPAS09)

“No se genera diferencia en el trato. Pero a los niños hay que llamarles más la atención debido a que son mucho más bruscos debido a su propia naturaleza”. (PPBS13)

“Pues lo que yo veo es que los niños son un poquito bruscos y las niñas son como más femeninas, pero hay niñas que asumen roles de los niños, les gusta dar patadas, les gusta jugar fútbol, pero en general las niñas siempre asumen su papel siendo más dulces, más tiernas, jugar con las muñecas y eso, mientras que los hombres se van más por el fútbol, entonces yo los veo cada uno en su rol”. (PPAS02)

Así mismo, en la entrevista a profundidad se diseñaron los ítems 1, 2, 7, 8 y 10, que corresponden a las preguntas ¿Qué es la violencia de género?, ¿Cómo se evidencia la violencia de género?, ¿Qué es equidad de género?, ¿Qué es igualdad de género? y ¿Usted cree que en la escuela las niñas están más propensas a ser agredidas por el hecho de ser niñas? o cree que los niños y las niñas son igual de proclives a recibir agresiones?, respectivamente, las cuales, al ser analizadas por medio de los diarios de campo y las entrevistas semi-estructuradas, permitieron tener una idea más cercanas de las categorías emergente de la categoría de *Actitudes y creencias sexistas en la escuela*, no obstante, a continuación haremos especial énfasis en el ítem 10, mostrando las siguientes argumentaciones al respecto:

“Tanto niños como niñas digamos están en las mismas condiciones de recibir agresiones, no porque sea niña o porque sea niño están más propensos a este tipo de agresiones, siempre va a haber violencia en contra de la mujer como en contra del hombre. Digamos que vivimos en una ciudad en donde se castiga más el maltrato hacia la mujer por su género, pero en los dos casos están propensos a recibir maltrato”. (PPAP04)

“Creo que esto es para ambos, no necesariamente por el hecho de ser un niño o una niña quiere decir que tenga más oportunidad de ser agredida, realmente creo que en este momento en este punto que estamos del siglo XXI, creo que es por ambos lados. O sea, al igual que los niños o las niñas por la forma de vestirse, la forma de hablar, problemas que tengan en la familia, problemas económicos, pueden ser agredidos de igual forma”. (PPAP05)

“Pues con mi experiencia en la escuela con respecto a que las niñas se sientan más agredidas, si vemos de todo, tanto vemos niños que son más abusivos con las niñas, las agreden, pensaría yo que es su mismo contexto es lo que hace que ellos sean agresivos con las niñas, pero también hoy en día en la escuela se ve muchísimo de que las niñas son las que agreden a los niños, de que ellas son las que están mandando como a ver usted porque no hace esto, usted por que no hace lo otro y ellos como niñas y como niños están violentándose mutuamente porque entonces entre ellos mismos se dicen ¡ay eso es de niñas usted porque está haciendo eso, mire... son palabras de los niños... usted ya es un gay, usted porque le gusta hacer eso mírelo sí sé que si se más o pasa lo contrario que si dos niñas por ejemplo se cogen de gancho o se cogen de la mano entonces mírelas tan cochinas. Entonces entre ellos mismos a pesar de que son unos niños, ellos están como fomentando esa violencia de género. De género en el sentido porque ellas piensan que las mujeres más débiles, también piensan que los hombres son los que tienen

que ser los agresivos porque si una niña llega a ser agresiva entonces ¡ay mírela es que parece es un macho!, esas son palabras que diariamente escucha uno en la escuela”. (PPBP11)

“Pienso que tanto las niñas como los niños son iguales de vulnerables, lo que pasa es que por una condición más cultural se ha hecho más evidente una condición de vulnerabilidad en las niñas, pero creo que ambos están expuestos a las mismas situaciones de agresión en un medio escolar, por ejemplo”. (PPAP02)

“Yo considero que los niños y las niñas están igual de expuestos a sufrir agresiones en la escuela, eso no es algo que sea solo de niños o solo de las niñas”. (PPBP13)

“Pues en la escuela yo digo que los dos, tanto niños como niñas están muy susceptibles a recibir todo tipo de agresiones”. (PPBP15)

“Para mí los niños y las niñas son exactamente igual de propensos a cualquier tipo de agresiones, yo siento que hoy la sociedad esta tan rota y esta tan... como decirlo... tan enferma, es una sociedad tan rota y tan enferma que hoy realmente pienso que tanto los niños como las niñas están en iguales amenazas, siento yo que hoy no se discrimina para este tipo de cosas, no se... no se mira para hacer bullying, hoy tanto un niño como una niña tienen la misma posibilidad de ser agredidos física, mental, sexualmente, entonces creo yo que hoy lamentablemente tenemos un tema de infancia con muchos peligros”. (PPBP12)

“No. No estoy de acuerdo que las niñas estén más propensas a recibir algún daño en la escuela. No estoy de acuerdo porque eso se presenta ya de acuerdo a los grupos y de la edad de los

niños o de las niñas, porque en cualquier tipo se puede generar alguna agresión ya sea física o psicológica, ya sea por algún gusto que se esté generando en común”. (PPBP14)

“Para mí son iguales. O sea, en el colegio las niñas no se quieren con las niñas y los niños no se quieren con los niños, y para mí en un gran porcentaje son más las riñas entre niñas que entre niños y no por el hecho de ser niñas son más proclives a ser agredidas o no ser agredidas, en este momento en esta sociedad en la que vivimos, muchas veces son los chicos los que son agredidos por las niñas y en pocos casos es más son raros los casos en los que los chicos agreden a las chicas. En estos momentos yo diría que no importa si es niño o niña, todos están igual de proclives a ser agredidos”. (PPAP07)

En este sentido es pertinente hablar de la escuela como un campo social en el cual se presentan otros tipos de relaciones sociales, quizás sea esta la institución que más tenga poder sobre la vida de los individuos. No es algo que sea de asombro, puesto que es precisamente el objetivo primordial de la creación de esta, desde la perspectiva del currículo oculto, el de formar sujetos manipulables teniendo en cuenta un orden político y moral establecido, igualmente se constituye como la forma de modelar el cuerpo y el alma a partir de reglamentos y métodos que buscan normalizar las actividades escolares en general, con el fin de adoctrinar y adiestrar desde los primeros años de vida, formando individualidades “normales” en un hábito de obediencia, quietud y orden; “lo normal se hace normativo: esa regla que nos empuja a hacer las cosas o a pensar como “todo el mundo” (Saldarriaga, 2003, p.135).

Es entonces la escuela una institución que contribuye a categorizar y normalizar desde su carácter de dispositivo cultural regulando con su quehacer lo que socialmente se espera del sujeto (León, 2009,

p.21) y más específicamente lo que se espera en un hombre y en una mujer, como sus características “normales”. Teniendo en cuenta estas exigencias con respecto a lo esperado según el género de la persona, es evidente como lo dice Marina Tomasini cuando afirma que en la escuela los niños y niñas viven experiencias diariamente que configuran en ellos un sentido de sí mismos y que contribuyen a formar su identidad. *“Una pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía, porque negaría al sujeto como construcción de representaciones significativas culturales, sociales e individuales”* (Patiño Garzon & Rojas Betancur, pag. 95. 2009).

Según Tomasini, el género es una construcción que se realiza y se renueva en procesos sociales múltiples y diversos que se renuevan por medio de una red de relaciones en distintos órdenes de la vida social (Tomasini, 2008), incluyendo el contexto escolar, de allí que en dicho contexto existan ciertas funciones, comportamientos y roles que definan a una niña como una “verdadera mujer” y a un niño como un “verdadero hombre” y esto es tangible a la luz únicamente de lograr una identidad a partir de lo que no se es, soy mujer porque no soy un hombre y soy un hombre porque no soy una mujer.

A partir de lo anterior, se evidencia que los niños y las niñas en sus prácticas cotidianas especialmente en el juego reproducen sexismo y estereotipos que son avalados por los docentes dentro de lo que ellos consideran como “normal”, además las docentes aún conservan en su representación y por tanto reproducen los roles tradicionales de género que socialmente han sido reconocidos como el deber ser, en el sentido de que manifiestan que las niñas deben ser delicadas (femeninas), mientras que los niños deben ser agresivos (masculinos), estas posturas ideológicas han sido cuestionadas en repetidas ocasiones por autoras como Judith Butler quien considera que las formas en que se han desarrollado conceptualmente dichos conceptos y aplicado en la praxis arrojando resultados de discriminación especialmente en escenarios como la escuela donde se refuerzan costumbres y hábitos.

Por tanto, es válido decir que la escuela mantiene creencias y representaciones que no cuestionan ni proponen modelos alternativos a las visiones tradicionales (sexistas) con respecto a la construcción de identidad y a la asignación de roles masculinos y femeninos, reproducidos por medio de los discursos, pensamientos y creencias sexistas que ya está en la sociedad a través de su cuerpo docente, por medio de currículo oculto.

9.4 Estereotipos de Género en la Escuela.

Esta categoría ha sido nutrida por los ítems 11 y 15, que indagan acerca de ¿Cómo son las relaciones entre niños y niñas en la escuela? y ¿Ha ocurrido casos de violencia entre niños y niñas? ¿Cómo se involucran los responsables de los niños y niñas?, además de la entrevista semi estructurada, también la entrevista a profundidad con los ítems 9 ¿Para usted, qué son los estereotipos de género?, 11 ¿Qué características definen a las mujeres?, 12 ¿Qué características definen a los hombres?, 19. ¿Considera que la siguiente afirmación es verdadera o falsa y por qué? "Bueno los niños no es que están dominando, si no que a veces las niñas no desean jugar o compartir los espacios físicos" y 20. Una canción del compositor colombiano Carlos Palacio (Pala) hace la siguiente afirmación: "Las mujeres prefieren un padre a un amante brutal". ¿Usted considera que, las mujeres buscan compañeros de vida semejantes a sus padres y que los hombres buscan mujeres similares a sus madres, como compañeras de vida? Y los diarios de campo suministraron información vital para identificar los estereotipos de género que están presentes en la escuela, tanto desde la percepción del equipo docente, como desde la vida escolar en espacios distintos a las aulas y el desarrollo de las clases.

“En ese sentido, la educación popular en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales,

económicos sobre los cuales se construye la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad, proponiendo condiciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquél no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior, reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico. (Mejia Marco, pag 6, 2014.).

Paula Fainsod, en su escrito *Violencias de género en la escuela* aborda distintas investigaciones como las de Stanworth (1981) y Moreno (1986), que han puesto en entredicho el mito de la meritocracia, según la cual, la escuela acoge con imparcialidad a niños y niñas, y estimula talentos individuales de acuerdo con las capacidades y aptitudes naturales. (Fainsod, 2006, p.349), sin embargo, los resultados de dichas investigaciones señalan que, en las aulas de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico sexo/género que se pone en juego en las representaciones y expectativas que construyen en torno a sus estudiantes, generando a su vez, impacto en los resultados educativos de unos y otras. Estos aspectos se evidencian en las respuestas que dieron los docentes frente a las capacidades y habilidades que consideran tienen niños y niñas: *“La condición humana es un enigma susceptible de interpretación que se nos ofrece para que en libertad absoluta configuremos nuestra existencia”* (Ricoeur, 1999 Pag23).

“No, considero que niños y niñas tienen las mismas capacidades. Tal vez en educación física se exige menos rendimiento a las niñas debido a que ellas no pueden hacer varios ejercicios”. (PPBS11)

“Si, las niñas son un poco más organizadas para realizar actividades colectivas y sienten menor timidez para comunicarse con los demás.... Los niños hacen mejor algunas tareas físicas”. (PPAS04)

“Sí. Las niñas tienden a ser mejores para el lenguaje y las artes, mientras que los niños son mejores en matemáticas y deportes”. (PPAS08)

“He observado que las niñas tienen tendencia a ser más observadoras y auditivas, mientras que los niños tienen más capacidades en lo motriz”. (PPAS6)

“Las niñas desarrollan más las habilidades comunicativas, a los niños les cuesta un poco más expresarse ante los demás, hay que hacer un trabajo frente a esto con ellos un poco más fuerte”. (PPBS14)

Al respecto, Marina Subirats (1988) advierte que las diferencias en el trato entre las niñas y los niños, hacen que ellas desarrollen una personalidad dependiente e insegura, que las conduce a una menor exigencia académica y en consecuencia, a elecciones profesionales devaluadas, caso contrario con los niños, quienes son puestos a prueba de manera permanente, dando lugar a desarrollos de personalidad empoderada y competitiva, que igualmente se ve reflejada en los desempeños académicos y en las decisiones profesionales futuras; en ambos casos, estos tratos diferentes permean las prácticas educativas por medio del currículo oculto.

Además de las aulas de clase, otros espacios y actividades escolares sirven como trampolín que impulsa dichos estereotipos, como lo demuestran las siguientes anotaciones de los diarios de campo

"Nuevamente sale la niña de cuarto encargada del programa y dice “5. Estudiantes que merecen izar bandera por sus logros y alto rendimiento deportivo. Toma el

micrófono un niño de grado quinto “por favor los que voy a nombrar pasen al frente. Por sus logros y alto rendimiento deportivo se hace reconocimiento a: Carlos Romero y Segundo Ardila de primero A. Julián Sarmiento y Santiago Cruz de segundo B...” cuando ya se llamaron a todos los estudiantes en total al frente había 10 niños y dos niñas. El niño que los nombró pide que se les dé un aplauso y mientras suena una canción de fondo alusiva al deporte, se les coloca una escarapela en el pecho con el dibujo del deporte que están representando a alto nivel. La mayoría de los niños tiene el dibujo de un balón de fútbol y la niña un dibujo de unos pompones que indica el trabajo en porras.” (DC1A07AB17)

“Sale la niña del programa y dice “7. Marcha final”, inmediatamente toma el micrófono la coordinadora de nuevo y les dice que ninguno se levante y pide a las niñas de grado quinto que repartan los refrigerios y los niños que levanten todos los equipos y los lleven hasta el salón. Las niñas entonces reparten los refrigerios y los niños llevan los equipos, mientras tanto los otros grados se dirigen al salón por turnos que les da la coordinadora.” (DC2A19AB17)

Lo anterior es una muestra de cómo los estereotipos normativos de género han permeado todos los espacios de interacción humana y cuya reproducción está directamente relacionada con las representaciones sociales de género binarias que las personas han construido, en particular aquellas que desempeñan el rol docente en la IED República del Ecuador y que son parte activa en la construcción de conocimiento, saber, aprehensión y comprensión del mundo escolar del cual hace parte.

"El docente hace una reflexión general con todos los padres de familia del salón frente a la forma que se expresan verbal y físicamente los estudiantes, haciendo especial énfasis en las niñas. "papitos recuerden que la forma en que se expresan los niños y niñas son un espejo de cómo les hablan en casa" "con algunos papitos tenemos que hablar ahorita puesto que he visto actitudes en algunas niñas que realmente me sorprenden, se igualan con los niños en palabras y en cómo se tratan llegando incluso a los golpes". (DC3B12AB17)

9.5 Abordaje de la categoría de sexo y género en el currículo.

9.5.1 Estándares básicos de competencias en ciencias naturales elementos generales para la formación en género y sexo

Al realizar la pregunta específica al equipo docente de la IED República del Ecuador sobre si había abordado estas temáticas en el desarrollo de sus clases, las respuestas estuvieron en su mayoría en relación a que únicamente se ha dado el trabajo en las clases de ciencias naturales frente a la parte biológica de los seres vivos y aquello que diferencia anatómicamente a hombre y mujer.

"La verdad no, solamente trabajamos la parte biológica, lo que tiene que ver con sexualidad en cuanto a la identificación por niño o por niña, la parte de órganos y reproducción." (PPBS10)

“La verdad muy someramente, especialmente en la clase de ciencias biológicas, cuando uno les habla de aparato reproductor es cuando uno aborda algo de esto, pero de resto no. (PPAS09).

“Únicamente lo que tiene que ver con la parte anatómica de los sexos ya que es lo único que se incluyó en los planes de estudio... basados en los estándares básicos de competencias en ciencias naturales.” (PPBS11)

“Se ha abordado sobre todo en ciencias naturales lo que tiene que ver con las características físicas que definen a hombre y mujer, es decir lo que tiene que ver con sexo.” (PPAS05)

Con lo anterior se encontró que existe ausencia de abordajes específicos sobre sexo y género, además consideran que la orientación sexual es un tema delicado para tratar especialmente con niños y niñas pequeñas, aunque en su manual de convivencia se establezca el respeto por la diferencia; sin embargo, manifiestan la necesidad de aprender la forma adecuada para exponer las diferentes categorías en sus clases. Poniendo al descubierto la necesidad de desarrollar una propuesta que permita transversalizar la perspectiva de género en la escuela, empezando por la formación continua y permanente a los equipos docentes de la institución.

Ahora bien, teniendo en cuenta que para la elaboración de los planes de estudio los docentes de primaria de la IED República del Ecuador indicaron que utilizan como guía los “Estándares Básicos de Competencias” en este caso en Ciencias Naturales. Para la investigación, se hace necesario reconocer si en las unidades el tema de género y sexo está incluido en su estructura ya sea de manera implícita o transversal. Dentro de los Estándares se encuentran tres ejes articuladores para las acciones concretas de pensamiento y de producción desglosados en tres columnas, buscando con ello que a

través de su formación en ciencias todos los niños, niñas y jóvenes vivan un proceso de construcción de conocimiento. Dichas columnas se refieren a la manera de aproximarse al conocimiento como lo hacen los científicos y las científicas, el manejo de los conocimientos propios y el desarrollo de compromisos personales y sociales:

1. Me aproximo al conocimiento como científico(a) natural.
2. Manejo conocimientos propios de las ciencias naturales.
 - Entorno vivo
 - Entorno físico
 - Relaciones ciencia, tecnología y sociedad
3. Desarrollo compromisos personales y sociales.

Para iniciar se revisaron los “Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales” para los grados primero a tercero teniendo en cuenta cada uno de los ejes articuladores desglosados en las tres columnas y de esta manera reconoce si el tema de género y sexo está incluido en su estructura ya sea de manera implícita o transversal.

Con este ejercicio se evidenció que se hace mayor énfasis a un trabajo de reconocimiento del otro en eje de “manejo de conocimientos propios de las ciencias naturales” dentro del sub eje “Entorno vivo”, en el que se establecen hilos conductores como *“Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos”*. Las temáticas a abordar son: Establezco relaciones entre las funciones de los cinco sentidos y describo mi cuerpo y el de mis compañeros y compañeras.

El mismo ejercicio se realizó con los estándares para los grados cuarto y quinto, al leer cada una de las columnas, se evidenció que uno de los logros a alcanzar en estos grados es “Reconozco y respeto mis semejanzas y diferencias con los demás en cuanto a género, aspecto y limitaciones físicas”. El uso del término “género” no es claro y se infiere que se relaciona con los roles asignados de “hombre” y “mujer”; pero como ya se observó en las categorías anteriormente descritas, existen sesgos en relación a los conceptos de sexo y género en el equipo docente, que limitan la exploración abierta de la diferencia desde la sexualidad y la deconstrucción de los roles asignados culturalmente. “Pero los seres humanos tenemos la capacidad de mirar nuestro entorno y analizarlo para transformarlo. Así la educación y los procesos formativos tienen y deben cumplir un papel preponderante de abrir caminos, elaborar oportunidades, aportar a la construcción de nuevas subjetividades y por tanto, de sujetos diferentes”.

10. CONCLUSIONES

10.1 Las Ausencias De La Escuela: Diversidad, Dignidad Y Respeto

Si bien la escuela no es un ente que funciona por sí solo, en ella muchas veces los actores asumen papeles antagónicos a los que les corresponde, es decir: los estudiantes se poseionan en papeles pasivos de aceptación de las dinámicas, normas, estructuras y conocimientos de los maestros, pero cuando el estudiante asume su papel de sujeto, ocupa un espacio social y político sobre la base del mundo que comprende y rodea, generando un choque de poder entre las estructuras del autoritarismo y el reconocimiento por los individuos que componen las estructuras clásicas de los procesos formativos, como dice Freire, “*se plantean en un escenario de discusión con el propósito de discernir y construir nuevo conocimiento en torno a la realidad*” (Freire,1999).

El papel que juega el docente en este campo de interacción social es muy importante, debido a que es él, quien acaba determinando las relaciones de conocimiento por medio de las interacciones intersubjetivas con sus estudiantes. Por lo tanto, en el acto de enseñar, la subjetividad propia del docente marca un punto de ruptura en el marco del aprendizaje objetivo. Sin embargo, la comprensión del proceso de enseñanza – aprendizaje como una mera transmisión de conocimientos, que pueden ser colonizadas o no, intensificada por el convencimiento del docente de ser el único poseedor de conocimiento y el estudiante el recipiente desocupado que hay que llenar. Al respecto se menciona que *la intersubjetividad es la raíz de la objetividad, no porque sea necesariamente verdad aquello en lo que las personas están de acuerdo, sino porque la intersubjetividad depende de la interacción con el mundo* (Zemelman, 2010 pag 357), así pues, las relaciones intersubjetivas en el aula permiten la construcción de saberes asociados al sistema de valores en que se desarrollan.

En este sentido las representaciones sociales están a la orden del día en la construcción de conocimientos y en la relación intersubjetiva entre docentes con estudiantes. Por lo tanto, las representaciones sociales y la misma forma de interpretar la sociedad y la realidad es única a cada persona. Pero es en colectivo donde se consensuan puntos comunes y se colectivizan las normas y los acuerdos, esto no es ajeno a lo encontrado en esta investigación, pues se evidenció que hay varios tipos de casos en los cuales algunos de los docentes tenían una representación social ya constituida y por lo tanto sobre esta base subjetiva contruían sus relaciones sociales y sus interacciones pedagógicas con los estudiantes. Es decir, se puede concluir que en el campo de la educación no hay nada totalmente escrito o dicho, por lo contrario este es un campo en constante transformación y lucha. *“Los estudiantes de la educación tradicional son pasivos; reciben muchos conocimientos, los cuales son guardados y archivados. El dueño de la información es el educador, que es quien sabe, pues los educandos son los que no saben” (Freire, 1999. P 69).*

De modo similar, es posible anunciar que la escuela como a ámbito formativo institucional, sigue manteniendo estructuras de poder y marcos de acción cerrados que no permiten la diferencia, la diversidad, y el reconocimiento del otro, desconoce en muchas ocasiones la polifonía humana, la constitución ontológica diversa y compleja de la humanidad. Por lo tanto, la escuela se encarga de moldear individuos acordes a sus necesidades y deseos, y establece parámetros inflexibles de la existencia misma y comportamientos estandarizados, “homogéneos”.

También, se hizo evidente que no existe un reconocimiento de la diferencia entre sexo y género por parte de los docentes con los cuales se trabajó esta investigación. Los docentes manifestaron en muchas de las entrevistas que no tienen clara las distinciones teóricas que posee la categoría de género y la se

sexo. Por lo tanto, sus relaciones se fundan sobre la base del desconocimiento de estas categorías y la aceptación de las representaciones sociales creadas culturalmente en una estructura heteronormativa. Pero aún más difícil, es poder descender este tipo de conocimientos a una práctica social real, el problema radica también en que el docente desconoce la construcción histórica de las categorías sexo y género, pero además los momentos, contextos y luchas sociales dadas para lograr posicionar epistemológica y políticamente este tipo de categorías.

Los docentes normalizan los discursos a partir de la heteronormatividad y la construcción cultural de una estructura machistas, misógina, indigna e intolerante, que toma partido en la escuela y se reproduce dentro de ella en el intercambio de subjetividades por medio de la educación como dispositivo social de adaptación de normas sociales y conocimientos preestablecidos como verdades. Dejando de lado una educación que construya sujetos políticos capaces de transformar su mundo.

Al no poder tener conciencia clara sobre las categorías en su estructura epistemológica y como éstas se reflejan e interactúa en los seres humanos por parte de los docentes, va a ocasionar que las dinámicas sexista, patriarcales, misóginas, se sigan reproduciendo en la escuela como reflejo de la sociedad. Así en el ejercicio pedagógico, se debe transformar las dinámicas sociales que reproducen este tipo de prácticas. Además, debe hacerse una reflexión seria sobre este tipo de temas, de lo contrario, se va a continuar manteniendo una permisividad en los roles agresivos de los niños y en las actitudes pasivas de las niñas. Acciones que mantienen el *statu quo* de las relaciones entre hombres y mujeres basadas en representaciones sociales intolerancia, poder, abuso, exclusión e indignidad.

Se seguirá presentando violencia por razón de género u orientación sexual. Por lo tanto, se debe en el ejercicio pedagógico, fundamentar los conocimientos y las relaciones sociales a partir de la

construcción de nuevas representaciones sociales y por tanto nuevas subjetividades basadas en igualdad, equidad, solidaridad y respeto. *“En esta perspectiva se fue moldeando una subjetividad rebelde, no sólo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos”* (Mejía Marco, pag 18 , 2014).

Si se sigue manteniendo estos tipos de estructuras culturales construidas a partir de la heteronormatividad, se va a seguir creyendo que los niños son mejores en áreas como matemáticas y las niñas en artes manuales como se demostró en el análisis de la información. Adicional a esto, un porcentaje de las personas investigadas manifestaron de manera clara la importancia de tener una educación diferenciada entre niños y niñas para la formación del carácter o lo que ellas indicaron como género, manteniendo este tipo de ideas una estructura paquidérmica, cerrada y obtusa de la realidad social, de la diversidad humana y de la polifonía de cada sujeto en su individualidad. Negando la posibilidad de crecimiento social de todos aquellos que son diferentes, o distinto, de los que no se enmarcan en una sola casilla o situación de vida determinada desde el exterior, negando la construcción ontológica misma en el interior de cada ser.

Lo anterior demuestra que es inexistente la reflexión sobre orientación sexual dentro de las aulas y aunque se reconoce que existen algunos abordajes de orden de la política educativa que bien intentando aportarle a la escuela en su deber de educar. Se debe crear categorías de género y sexo desde una construcción diversa igualitaria y en equidad en el marco de la escuela. Por otra parte, no se hace práctica la teoría, es decir, luego de la discusión y fundamentación teórica sobre estos temas, se debe pasar a la práctica de parte de los docentes. Incorporando acciones y nociones con ellos mismos y con los estudiantes a partir del respeto a lo diferente. Para luego crear una práctica que incluya unas visiones diversas de los seres humanos en relación a su género y su sexo. Acciones encaminadas a tratar de

cambiar las situaciones que naturalicen la exclusión, el señalamiento, y la violencia de género. Por lo tanto, la creación y apertura de esta discusión sobre este tipo de prácticas, debe apuntar a mejorar y transformar la escuela y la misma sociedad.

Se evidencio que existen miedos latentes para abordar temas de sexo, sexualidad y orientación sexual, fundamentados esencialmente en el reconocimiento de los temas y en la noción de esta tarea de enseñanza, que definieron como “etapas de la vida”, también se encontró que este miedo no es único de los docentes por su desconocimiento del tema en el ejercicio pedagógico. Además, para los padres de familia existe una serie de mitos fundados por representaciones sociales que no representan la realidad de las categorías y sus estudios y representaciones sociales que no corresponden a realidades estudiadas. Así manifiestan los padres de familia la renuencia para que estos temas sean asumidos en niños tan pequeños. *“La educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquél no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior, reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico.* (Mejia Marco, 2014, pag 6).

Todo lo anterior se hace visible en tanto no existe conocimiento sobre lo que es el lenguaje incluyente y cómo debe abordarse en la creación de discursos pedagógicos, lo más cercano al lenguaje incluyente es el término “tolerancia” es el más asociado y aplicado dentro del entorno educativo a la comprensión de la diversidad en las personas y, el concepto de respeto se aborda de manera única para crear barreras de cuidado entre niños y niñas. Así, la necesidad de incorporar un lenguaje incluyente entre los diferentes actores de la escuela se hace prioritario, puesto que partir de este ejercicio se inicia una transformación profunda de las interacciones sociales en la escuela entre los y las niñas. *“En esta situación, la labor de los maestros debe ser, tratar de liberar al hombre de las alienaciones y*

asimilaciones de la conciencia dominadora u opresora. Los maestros deben crear conciencia de la liberación a través del conocimiento y la praxis” (Freire p: 1999,p 69).

A pesar de que existen nociones limitadas sobre sexo y género, las docentes manifiestan la importancia de entregar una mayor información al respecto para que de esta manera se logre comprender mejor esta temática y no sea sólo cuando los niños tienen dudas creadas por lo que observan en su entorno. A este tipo de situaciones se le une que el uso y manejo de los conceptos de sexo y género no están fundamentados en ninguno de los docentes entrevistados y por lo tanto las representaciones sociales negativas alrededor de términos como “*orientación sexual, identidad sexuada o lenguaje incluyente*”, hacen que no sean temas que se consideren relevantes dentro del estudio de un currículo en este espacio educativo.

Referente a los escenarios de mayor repetición tanto de creencias sexistas, como de estereotipos de género heteronormativos, se encontró que en las aulas de clase dichos aspectos se presentan de manera sutil, por tanto son difíciles de identificar por parte de los equipos docentes, mientras que en los espacios como las reuniones generales, los tiempos de descanso y juego, los actos culturales y las actividades extraclase, se hacen más evidentes, sin embargo, en estos escenarios la atención no está puesta en esos detalles, así que aun cuando son más visibles, la presunción de algo más importante hace que la atención se desvíe y pasen desapercibidos dichos estereotipos, creencias y acciones que reproducen las ideas patriarcales del ser mujer u hombre.

Para terminar, se encontró que con lo fundamentado por parte de los teóricos que se analizaron para la realización de esta investigación, es posible comprender que no se ha avanzado desde los estudios de Graciela Morgade a principios de este siglo y que es un tema que necesita ser discutido y

abordado de manera más atenta por los docentes de todos los grados, en la fundamentación curricular y de la construcción de las políticas públicas para cimentar un ámbito escolar que se desarrolle sobre dinámicas de la aceptación, el respeto, la diferencia y la dignidad humana, a partir de una sociedad de derechos.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. C. (2001). *Prácticas y representaciones sociales*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.

Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cuso International en Colombia & Colectivo Hombres y Masculinidades . (Abril de 2016).

Colectivo Hombres y Masculinidades. Obtenido de

<http://colectivohombresymasculinidades.com/wp-content/uploads/2017/08/GUIA->

Género.CUSO-y-Colectivo-HM.-2015.pdf.

Blázquez F. & Flores F (2012). Investigación Feminista Epistemología Metodología Y Representaciones Sociales.

Butler, J. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona : Paidós Ibérica S.A.

De Beauvoir, S. (1962). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

De la Barre, F. P. (1973). *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral, où l'on voit l'importance de se défaire des Préjugés*. (t. c. Saisie, Trad.) París: Chez Antoine Dezallier, rue S. Jacques, à la Couronne d'or. Obtenido de <http://blog.le-miklos.eu/wp-content/Poullain-EgaliteDesDeuxSexes.pdf>.

Dreher, J. (2010) Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. In: E. DE LA GARZA; G. LEYVA (eds.). Tratado de metodología de las ciencias sociales. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica, 2012.

- Espinoza, Y. (2008)** Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo. INECIP, regional centro, Córdoba, Argentina.
- Estrada, A. (2004).** Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela.
- Freire, Paulo. (1999).** *La Educacion Como Practica Libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1999).** *La Pedagogia del Oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Flax, J. (1995).** *Psicoanálisis y Feminismo. Pensamientos Fragmentarios*. Madrid: Cátedra.
- Grennberg, J. (2002).** Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials. En T. Lester (Ed.), *Gender Nonconformity, Race, and Sexuality. Charting the Connections* (págs. 102 - 126). Madison: University of Wisconsin Press.
- Gomáriz, E. (1992).** *Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas*. Santiago de Chile: FLACSO.
- González Ana Marta (2009),** "Género Sin Ideología", *Nueva Revista*. ed 39
- Guattari, F. (1990).** *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Guattari, F. (1993).** *El Constructivismo Guattariano*. Universidad del Valle, Colección Pensamiento.
- Joan Scott, (1990),** "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en James AmelANg y Mary NASH (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna contemporánea*, Valencia, alfons el Magnànim, pp. 27-28

Lamas, M. (enero - abril de 2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18).

Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México .

Lugones, M. (julio-diciembre de 2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*(9), 73 - 101.

Mejia Marco , R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y Desde Abajo. *Dossie: aape epaa.Revista Acadêmica, Avaliada por Pares Independientes*.

Miranda-Novoa Martha (2012), diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. universidad de la sabana, - vol.21 núm. 2 - chía, Colombia.

Miranda -Novoa Martha (2012) Genero Diferencias del Sexo y Diferencias Sexualidad.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. (T. 1979, Ed.) Buenos Aires: Huemel.

Patiño Garzon, L. y Rojas Betancur, M. (2009). "*Saberes Pedagógicos y Prácticas formativas en la Universidad*" . Educacion y Educadores .

Pedraza Gomez, Z. (2010). *Actualidad Del Sujeto, Conceptualización, Genealogía Y Prácticas, "copilado" La Tarea de la Subjetividad*. Bogota D. C.: Universidad del Rosario, Bogotá D.C.

Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet, & A. Guerrero Tapia, *Develando la cultura. Estudios sobre representaciones sociales* (pág. 131). México D.F.: Universidad Autónoma de México.

Quintana D. y Blazquez N. (2017). Equidad de género en educación superior y ciencia Agendas para América Latina y el Caribe Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Sarmiento K. (2018) Representaciones de la Masculinidad en Jóvenes de Secundaria de Cinco Instituciones Educativas Rurales del Departamento del Huila.

Sáenz, I. (2011). *Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media* . Bogotá: Centro Editorial ,Facultad de Ciencias Humanas.

Scheibe, C. (2015). *Género, sexo, sexualidades Categorías del debate contemporáneo*.

Scott, J. (1990). *El Género Una Categoría Útil Para El Análisis Histórico* .

Silvia Tubert (2003) “¿Psicoanálisis y género?”, en Silvia tubert *Del sexo al “género”: los equívocos de un concepto*, Madrid.

Teresa, G.(2008). El sistema sexo-género.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Zanguña R. (2017). *Las Transformaciones Subjetivas de Los y Las Jóvenes Pertenecientes a Los Procesos Formativos Comunitarios de la Organización Social de Base Asoveg - Cinjudesco Durante el 2000 al 2015*.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad la Porbematica de las Alternativas Como Contruccion Posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*.

11. ANEXOS.

Nota: en los anexos solo se colocará 1 ejemplo de cada instrumento trabajando.

Matriz.

CATEGORÍA	CITA TEÓRICA	FUENTE	CITA DOCENTES	OBSERVACIÓN
SEXO COMO UNA CONCEPCIÓN LIMITADA Y PRECURSOR DE DIFERENCIA	LAMAS: En cada cultura una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Así se construye socialmente la masculinidad y la feminidad. (Marta Lamas, pag. 4).	Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Marta Lamas.	El sexo puede verse desde la orientación sexual o desde las relaciones sexuales.	LA CONCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE A SEXO, FUE LIMITADA POR DOS MOTIVOS: 1. Solo se reconoce el sexo desde lo biológico "natural". Únicamente una docente habló del sexo desde las relaciones sexuales. 2. Reconociendo dentro de lo biológico únicamente los sexos femenino y masculino. TAMBIÉN LA CONCEPCIÓN DE SEXO SIEMPRE LLEVÓ A CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE CADA UNO PARA DIFERENCIARSE, NO SOLO FRENTE A APARATOS REPRODUCTORES SINO A LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS QUE DEFINEN A HOMBRES Y MUJERES.
	El término "sexo" en las culturas occidentales puede hacer referencia a cuestiones tan diferentes como una relación amorosa, un tipo de persona, una práctica erótica o un género. En el siglo XVI, el término "sexo" definía la división de la humanidad en dos sectores, el masculino y el femenino. Fue hasta principios del siglo XIX que el mismo término empezó a ser usado para referirse a las relaciones físicas entre los sexos—"tener relaciones sexuales" (Laqueur, 1990).	La sexualidad: ¿invención histórica? (Ana Amuchástegui y Yuriria Rodríguez, pag. 89)	Se refiere a la parte natural de los seres vivos.	
	Hoy prevalece la creencia de que el "sexo" es una fuerza natural irresistible, un impulso biológico focalizado en los genitales, que surge intempestivamente y que "arasa con todo lo que tiene enfrente (por lo menos si eres hombre).". (Freud, 1905) En el fondo de este supuesto reinado de los genitales, estaría la necesidad de la especie de reproducirse, de modo que la sexualidad natural correspondería únicamente al coito genital heterosexual. (Ana Amuchástegui y Yuriria Rodríguez, pag. 89)	Género y sexualidad: consideraciones contemporáneas a partir de una reflexión en torno a la transexualidad y los estados intersexuales. Miguel Hernández González, Gemma Rodríguez Morales, José García-Valdecasas Campelo.	El sexo se refiere a la manera de diferenciar entre hembra o macho.	
	un pensamiento basado en "una supuesta diferencia estructural biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros" (Quijano, 2000).	REEXAMINANDO LA CONSTRUCCIÓN BINARIA DE LA SEXUALIDAD Por Laura Saldivia*	Son todas aquellas características físicas que distinguen al hombre y a la mujer.	
	Los profesionales médicos nos enseñan que existen muchos factores que son determinantes o que contribuyen a la determinación del sexo de un individuo: 1) el sexo genético o cromosómico -XY o XX-; 2) el sexo gonadal (glándulas reproductivas sexuales) -testículos u ovarios; 3) el sexo morfológico interno (determinado luego de los tres meses de gestación) -vesículas seminales/próstata o vagina/útero/trompas de Falopio; 4) el sexo morfológico externo (genitales) -pene/escroto o clitoris/labia; 5) el sexo hormonal -andrógenos y estrógenos; 6) el sexo fenotípico (características sexuales secundarias) -pelo facial o en el pecho o senos; 7) el sexo asignado y el género de crianza; y 8) la identidad sexual. Una persona intersexual presenta una variedad de condiciones congénitas que determinan la falta de una anatomía estándar de mujer o de hombre dado que no existe correlación entre los factores enumerados. El hermafroditismo es una variante de intersexualidad donde una persona tiene los dos atributos femenino y masculino, es decir que está en posesión de un cuerpo que yuxtapone partes esencialmente femeninas y masculinas. Existen al menos tres docenas de variaciones sexuales bien documentadas que resultan en lo que se conoce como intersexualidad. Además de la tortura física y psicológica que las personas intersexuales han sufrido para hacerlos encajar en las categorías de sexo/género tradicionales, estas personas reportan que una de las inmodificables consecuencias de las cirugías es la supresión de la capacidad para sentir placer sexual y tener orgasmos. Ello en virtud de que en muchos casos lo que se realiza son lisa y llanamente cictectomías. (Laura Saldivia, pag. 4).	SEXO SON LAS CARACTERÍSTICAS BIOLÓGICAS QUE DISTINGUEN A LOS HOMBRES Y A LAS MUJERES.	Pues creo que el sexo es la característica que diferencia a hombre y mujer.	
	Fue hasta el siglo XVIII cuando se construyó una diferencia radical sobre todo en cuestiones de aparatos reproductores y sexuales, cuando los ... "órganos que habían compartido nombre (como ovarios y testículos) no se distinguían más que por su posición en el cuerpo". (Marta Lamas, pag. 2).	Yo entiendo por sexo todas aquellas características físicas, fisiológicas anatómicas que hacen diferente al hombre de la mujer.	Los sexos que identifico son masculinos y femeninos en la parte biológica, como se nace.	
	El autor Thomas Laqueur presenta un análisis acerca de la invención del sexo a partir del siglo XVIII y como este apoyó o fundamentó a la idea de género en una sociedad de jerarquías y roles determinados al hombre y a la mujer.	Teniendo en cuenta la parte biológica, femenino y masculino	Identifico el sexo Femenino y el masculino.	
	"La nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres". (Marta Lamas, pag. 3).	Identifico dos, femenino y masculino.		
	Bonder (1950) muestra como se ha definido la categoría de género en una contraposición a sexo en marco de una posición binaria (sexo y género) en donde la una existe a partir de la otra; en donde el género es un aspecto psico-social/cultural asignado a varones y mujeres y el sexo es un aspecto que se restringe a las características anatómicas/fisiológicas que distinguen al macho de la hembra humana.			
	Butler establece lo mismo respecto del género: una expectativa previa de que los géneros son dos y antagonicos y que los sexos son dos y antagonicos produce el efecto de que veamos a los sexos dos y antagonicos. Posteriormente esto se mantiene y se reproduce mediante la repetición ceremonial y difusa de una sucesión de actos simbólicos y cotidianos, actos de habla y acciones sociales ceremoniales que se comportan como performances, es decir, como eventos que generan "realidad". Estas tres ideas que acabamos de esbozar son lo que constituye el esquema básico de la teoría performativa del género una de las mas influyentes y, lógicamente, más controvertida.			
La consideración del "sexo" en la relación al "ser mujer" o "ser varón" de una persona fue relativizada con la introducción de la noción de género. Sin esta noción y la perspectiva que ésta abre, se considera que el sexo constituye no solo la categoría que nombra diferencias anatómicas y fisiológicas entre varones y mujeres.				
GENERO COMO CONCEPCIÓN BINARIA (SEXO/GÉNERO)	LAMAS: "El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y "propio" de las mujeres (lo femenino)". (Marta Lamas, pag. 2).	Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Marta Lamas.	Dos, masculino que hace referencia al hombre y femenino a la mujer.	LOS DOCENTES HACÍAN ALUSIÓN EN SU MAYORÍA A UNA RELACIÓN INTRINSECA ENTRE EL SEXO Y EL GÉNERO
	El autor Thomas Laqueur presenta un análisis acerca de la invención del sexo a partir del siglo XVIII y como este apoyó o fundamentó a la idea de género en una sociedad de jerarquías y roles determinados al hombre y a la mujer.	texto "Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente". Gloria Bonder.	Identifico dos, hombre y mujer o macho y hembra en caso de los animales.	
	"La nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres". (Marta Lamas, pag. 3).	Género y sexualidad: consideraciones contemporáneas a partir de una reflexión en torno a la transexualidad y los estados intersexuales. Miguel Hernández González, Gemma Rodríguez Morales, José García-Valdecasas Campelo.	El concepto de género me corcho un poquito porque lo del género femenino y masculino, entraría lo mismo del sexo, ahí se me confunden ambos significados, entonces no podría definirlo muy bien.	
	Bonder (1950) muestra como se ha definido la categoría de género en una contraposición a sexo en marco de una posición binaria (sexo y género) en donde la una existe a partir de la otra; en donde el género es un aspecto psico-social/cultural asignado a varones y mujeres y el sexo es un aspecto que se restringe a las características anatómicas/fisiológicas que distinguen al macho de la hembra humana.	Distintas consideraciones sobre el binarismo Sexo / Género. Malena Costa.	Género, entiendo por género el género masculino, el femenino dos géneros que han existido... Hacen relación a su sexo.	
	Butler establece lo mismo respecto del género: una expectativa previa de que los géneros son dos y antagonicos y que los sexos son dos y antagonicos produce el efecto de que veamos a los sexos dos y antagonicos. Posteriormente esto se mantiene y se reproduce mediante la repetición ceremonial y difusa de una sucesión de actos simbólicos y cotidianos, actos de habla y acciones sociales ceremoniales que se comportan como performances, es decir, como eventos que generan "realidad". Estas tres ideas que acabamos de esbozar son lo que constituye el esquema básico de la teoría performativa del género una de las mas influyentes y, lógicamente, más controvertida.		El género son las normas que indican las características tanto del hombre como de la mujer	
	La consideración del "sexo" en la relación al "ser mujer" o "ser varón" de una persona fue relativizada con la introducción de la noción de género. Sin esta noción y la perspectiva que ésta abre, se considera que el sexo constituye no solo la categoría que nombra diferencias anatómicas y fisiológicas entre varones y mujeres.		Pues el género se refiere tanto a lo masculino como a lo femenino, según los comportamientos en que se desenvuelva entonces así ya se define esa persona cómo debe ser.	

<p>REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS EN LA ESCUELA</p>	<p>FAINSOD: Investigaciones como las de Stanworth (1981) y Moreno (1986) entre otras, han puesto en entredicho el mito de la meritocracia, según el cual la escuela acoge con imparcialidad a niños y niñas, y estimula talentos individuales de acuerdo con las capacidades y aptitudes naturales, sean estas de clase o de género. (Paula Fainsod, pag. 349)</p> <p>... Entre sus resultados, señalan que en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género que se pone en juego en las representaciones y expectativas que construyen en torno a sus alumnos y alumnas, que impactan en los resultados educativos de unos y otras....</p> <p>MORGADE: En el terreno de las cuestiones académicas también se encontraron sesgos sistemáticos. En una investigación sobre la temática "Matemática y ciencias exactas y las mujeres" (Morgade y Kaplan, 1999) se indagó acerca de las representaciones acerca del propio rendimiento y del rendimiento del otro sexo en esas áreas. No aparecieron tendencias favorables hacia uno u otro sexo en forma significativa. No obstante, mientras que las mujeres atribuyen las dificultades en matemática predominantemente a factores personales ("me cuesta"), los varones, mayoritariamente, la atribuyen a que no estudian lo suficiente o bien -menos frecuentemente- llegan a denunciar la forma deficiente de enseñanza, siempre sin poner en duda su capacidad o habilidad. Al argumentar acerca de las diferencias, uno de los chicos agrega: "los varones tienen más instinto para pensar que para aprender". Estas afirmaciones contienen dos nudos de significación: por una parte, en la evocación al instinto, la "facilidad" en la apropiación y construcción de saberes es concebida como capacidad "natural" en los varones; por otra parte, el aprender aparece fuertemente teñido de una carga institucional: sólo acontece en las escuelas, en la organización de la sociedad (no natural) establecida para enseñar. Sin embargo, está ampliamente demostrado que la inteligencia se construye con estímulo, con ejercicio, con desafíos. La inteligencia entonces también "se aprende", es producto de un "trabajo" en el sentido filosófico más elemental del concepto: la modificación de la naturaleza, del orden natural...</p>	<p>Violencias de género en la escuela. Paula Fainsod.</p> <p>Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuales, derechos humanos y relaciones de género Graciela Morgade*</p>	<p>No, considero que niños y niñas tienen las mismas capacidades. Tal vez en educación física se exige menos rendimiento a las niñas debido a que ellas no pueden hacer varios ejercicios.</p> <p>Si, las niñas son un poco más organizadas para realizar actividades colectivas y sienten menor timidez para comunicarse con los demás... Los niños hacen mejor algunas tareas físicas.</p> <p>Si. Las niñas tienden a ser mejores para el lenguaje y las artes, mientras que los niños son mejores en matemáticas y deportes.</p> <p>He observado que las niñas tienen tendencia a ser más observadoras y auditivas, mientras que los niños tienen más capacidades en lo motriz.</p> <p>Las niñas desarrollan más las habilidades comunicativas, a los niños les cuesta un poco más expresarse ante los demás, hay que hacer un trabajo frente a esto con ellos un poco más fuerte.</p>	<p>LOS DOCENTES TIENEN LA CONCEPCIÓN DE QUE HAY DIFERENCIAS EN LAS APERTITUDES Y HABILIDADES ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE ACUERDO CON SU GÉNERO "ROL" Y SU SEXO "FÍSICO".</p>
<p>REPRODUCCIÓN DE ACTITUDES Y CREENCIAS SEXISTAS EN LA ESCUELA</p>	<p>FAINSOD: Las instituciones sociales reproducen y producen constantemente significados y valores de género, donde la naturaleza constituye una de las argumentaciones más recurrentes para explicar los procesos que allí tienen lugar, con sus efectos en las experiencias sociales de quienes pasan por ellas. La escuela, en tanto una de las instituciones más importantes en el disciplinamiento y socialización, no escapa a estos procesos. Ella no es solo inegalitaria, sino que produce también diferencias subjetivas considerables. (Paula Fainsod, pag. 338)</p> <p>FAINSOD: La escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar sujetos femeninos o masculinos a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. Es decir este sujeto "educando" no es neutro respecto del género. (Kaplan y Gluz, pag. 30).</p> <p>Esta cumple un papel básico en la reproducción de las relaciones patriarcales, asignando roles sexuales específicos para hombres y mujeres (Ramos, 2002; Bonal y Tomé 2002). Por una parte, en ella se aprenden normas, valores y pautas de conducta que favorecen la interiorización de los patrones sexistas y patriarcales en la sociedad (Bonal y Tomé 2002).</p> <p>La escuela entonces encerrará los cuerpos para intervenirlos, pero esos cuerpos salvajes y desbordados tienen una singularidad: están diferenciados sexualmente. Comprendiendo tal diferencia en tanto que construcción social y política, diremos que la escuela es una institución que produce, organiza y regula la diferencia(ción) sexual, a través de prácticas, rituales y saberes específicos, expresados y actualizados permanentemente en marcos normativos y simbólicos que sustentan las construcciones identitarias hegemónicas de hombre-mujer. Dos posiciones opuestas y complementarias que se estabilizan dentro de la matriz heterosexual (Butler, 2010).</p> <p>Bonder (1950) muestra que estas ideas tienen como objetivo o fin último que la sociedad tenga una especie de libreto que en cualquier contexto debe ser aprendido y con esto garantizar la reproducción de un orden de género sin fisura alguna... Sin lugar a duda se logra evidenciar que el concepto de género alude a una relación de poder social, en donde las diferencias conllevan a jerarquías y funciones estructuradas dentro de una sociedad.</p> <p>La violencia en las escuelas refleja normas sociales subyacentes acerca de la autoridad y los roles que se esperan de cada género. Las expectativas de la sociedad pueden normalizar aspectos negativos del comportamiento masculino y femenino. Las ideas dominantes sobre la masculinidad tal vez perdonen que los niños lleven a la práctica expresiones de agresión, violencia, poder sexual y homofobia. A la inversa, las expectativas sobre las niñas tal vez incluyan deferencia hacia los hombres y los niños, sumisión y pasividad. (UNESCO, 2015).</p> <p>La conclusión principal es bastante llamativa: la escuela continúa manteniendo creencias y representaciones que no cuestionan ni proponen modelos alternativos a las visiones tradicionales (sexistas) con respecto a la construcción de identidad y a la asignación de roles masculinos y femeninos. Entonces, en la escuela simplemente se reproduce el sexismo que ya está en la sociedad.</p>	<p>Violencias de género en la escuela. Paula Fainsod</p> <p>La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos</p>	<p>Si, realmente si se generan diferencias se le enseña a las niñas precisamente a que sean más femeninas, más delicadas y a los hombres realmente se les permite que sean de juegos más fuertes.</p> <p>Digamos que en la participación y el trabajo de aula no, el trabajo es igual para todos, entre niños y niñas. De pronto puede haber actividades que, si requieren de un trato o un trabajo más específico de los niños y las niñas, pero no por lo general es muy unificado el trabajo digamos que no hay un trabajo donde se diga niños trabajan acá niñas trabajan allá, en las temáticas es muy parejo con ellos.</p> <p>Si. Exijo trato diferencial sobre todo hacia las niñas como respeto, amabilidad y cero agresiones por parte de los niños.</p> <p>Los niños por lo regular juegan entre ellos y las niñas entre ellas, pero es normal porque los juegos de los niños son muy bruscos y a las niñas no les gusta eso... por lo regular las niñas juegan con muñecas, barbies, cocinitas, esas cosas dentro de lo natural.</p> <p>Entre niños y niñas se las llevan bien... aunque por lo regular están muy distantes unos de otro... los niños se buscan entre sí y lo mismo las niñas, sobre todo a la hora de jugar... porque las niñas juegan cosas más femeninas y los niños piensan sobre todo en fútbol.</p> <p>No se genera diferencia en el trato. Pero a los niños hay que llamarlos más la atención debido a que son mucho más bruscos debido a su propia naturaleza.</p> <p>Digamos que entre ellos hay cierto trato diferencial en que es niño, niña en el juego, los niños tratan de ser respetuosos con las niñas, de ser delicados, las niñas aun así tratan de vincularse en los juegos de los niños, les gusta el fútbol, entre ellos ya se incluyen y comparten esos escenarios, pero yo he visto entre los niños un trato diferencial desde el cuidado del uno y del otro.</p> <p>Pues lo que yo veo es que los niños son un poquito bruscos y las niñas son como más femeninas, pero hay niñas que asumen roles de los niños, les gusta dar patadas, les gusta jugar fútbol, pero en general las niñas siempre asumen su papel siendo más dulces, más tiernas, jugar con las muñecas y eso, mientras que los hombres se van más por el fútbol, entonces yo los veo cada uno en su rol.</p>	<p>LOS DOCENTES TIENEN LA CONCEPCIÓN DE QUE HAY ACTIVIDADES PROPIAS DE NIÑOS Y NIÑAS QUE SON NORMALES, DE ACUERDO CON SU GÉNERO "ROL" Y SEXO DESDE LO "NATURAL O FÍSICO".</p> <p>REFUERZAN LA IDEA DE LOS ROLES.</p>

<p>ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN CIENCIAS NATURALES ELEMENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN EN GÉNERO Y SEXO</p>	<p>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales:</p> <p>* Primero a tercero</p> <p>*Cuarto a quinto</p>	<p>Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales</p>	<p>La verdad no, solamente trabajamos la parte biológica, sexualidad en cuanto a la identificación por niño o por niña y reproducción.</p> <p>Estas temáticas pues no las hemos abordado acá en el plan de estudio incluidas en el plan de estudio.</p> <p>La verdad muy someramente, especialmente en la clase cuando uno les habla de aparato reproductor es cuajar esto, pero de resto no.</p> <p>Muy esporádicamente, cuando de pronto tocamos ciencias sobre el sistema reproductivo algo así, en esos casos de sexo, del resto no.</p> <p>Muy rara vez, por ejemplo, cuando un proyecto transverbal de género, solamente ese día se habló de género, pero en la cátedra que aborde sobre el género en ciencias.</p> <p>Se ha abordado sobre todo en ciencias naturales lo que son características físicas que definen a hombre y mujer, e incluso ver con sexo.</p>
---	---	--	---

MATRIZ POR ENTREVISTA:

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	NÚMERO DE ÍTEM	PREGUNTAS	DOCENTES PRIMARIA IED REPÚBLICA DEL ECUADOR		PPB11
			PPA04	PPA05	
	1	¿Qué profesión tiene usted?	Yo soy licenciado en básica primaria con énfasis en matemáticas.	Soy licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales.	Docente de preescolar.
	2	¿En qué colegio enseña?			
	3	¿En qué grado dicta clase?	Tengo este año a cargo segundo de primaria.	En el grado quinto	Estoy dictando clase en grado primero.
Representaciones del concepto sexo	4	¿Qué concepción tiene sobre sexo?	El sexo lo relaciono con las características genéticas y biológicas que diferencian a hombre y mujer.	El sexo se refiere a la manera de diferenciar entre hembra o macho para algunas especies.	Sexo son todas aquellas características biológicas que distinguen a los hombres y a las mujeres.
Representaciones del concepto sexo	5	¿Cuántos sexos identifica?	Dos, masculino que hace referencia al hombre y femenino a la mujer.	Identifico cuatro Hembra, macho, hermafroditismo, intersexualidad.	Identifico dos, hombre y mujer o macho y hembra en caso de los animales.
Representaciones del concepto sexo	6	¿Cree que existe distinción entre sexo y sexualidad?	Si hay distinción, porque como dije el sexo tiene que ver con lo biológico y la sexualidad tiene que ver es más con el comportamiento.	Si creo que existe una diferencia, aunque no me es muy clara cuál es.	Sé que hay diferencia, pero no sé muy bien lo que significa la sexualidad, únicamente conozco el término de sexo.
Definiciones	7	¿Qué entiende por orientación sexual?	Lo relaciono con los gustos que se tienen al buscar pareja.	Es la manera de acompañar el desarrollo y la construcción de identidad y personalidad de un individuo.	La orientación sexual es el gusto que manifiestan las personas por otras personas de sexo opuesto o del mismo sexo.

Acciones afirmativas	10	¿Qué opinión tiene sobre la enseñanza de género, sexo y orientación sexual?	Es necesario que se aborden estos temas, pero sinceramente creo que a los docentes nos falta mucha más capacitación en estos temas y sobre todo en cómo enseñarlos.	Creo que es importante, se debe enseñar teniendo en cuenta la diversidad y el respeto por las múltiples diferencias.	Es muy importante abordar estos temas, pero debe estar muy bien enfocado sobre todo a los valores.
Estereotipos de género en la escuela	11	¿Cómo son las relaciones entre niños y niñas en la escuela?	Las relaciones por lo regular son cordiales, aunque a medida que van creciendo los niños van tomando actitudes más bruscas. Además se observa en algunos momentos que se arman grupos de niñas y de niños porque juegan cosas diferentes.	Considero que se dan muy naturales, sin anomalías. Aunque se observa mucho en los descansos la división entre niños y niñas.	Normales. Nada fuera de lo normal, los niños se identifican más con otros niños a la hora de jugar o realizar actividades y lo mismo pasa con las niñas, creo que es normal porque se están identificando como hombres y mujeres.
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	12	¿Genera diferencias en el trato dentro del aula de clases entre niños y niñas?	No. El trato hacia todos es igual, aunque en ocasiones a los niños hay que hablarles un poco más fuerte que a las niñas por sus malos comportamientos.	No. El trato es igual para todos.	No. Todos tienen los mismos derechos y las mismas responsabilidades.
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	13	¿Cree necesario generar actividades diferentes para niños y niñas? ¿por qué?	No, considero que niños y niñas tienen las mismas capacidades. Tal vez en educación física se exige menos rendimiento a las niñas.	No, porque debemos enseñarlos a convivir como una sociedad que se basa en la colectividad y no en la individualidad o el encasillamiento en estereotipos de las personas.	No. Considero que todos tienen las mismas capacidades.

Actitudes y creencias sexistas en la escuela	14	¿En el ejercicio de su profesión ha observado diferencias en el desarrollo de las capacidades entre niños y niñas?	Si, las niñas son un poco más organizadas para realizar actividades colectivas y sienten menor timidez para comunicarse con los demás... Los niños hacen mejor algunas tareas físicas.	Ninguna, algunas veces sobresalen las niñas en actividades académicas o físicas y viceversa.	No, considero que niños y niñas tienen las mismas capacidades. Tal vez en educación física se exige menos rendimiento a las niñas debido a que ellas no pueden hacer varios ejercicios.
Estereotipos de género en la escuela	15	¿Ha ocurrido casos de violencia entre niños y niñas? ¿Cómo se involucran los responsables de los niños y niñas?	Muy pocas veces, pero son solo agresiones verbales. En dado caso que se citen los padres de familia, se tiene el apoyo de orientación escolar que se ocupa del caso para buscar causas.	Durante mis clases afortunadamente no me he encontrado con una situación de este tipo.	No. Conflictos normales pero no veo que sean a causa de distinciones entre género.
Definiciones	16	¿Sabe en qué consiste el lenguaje incluyente?	Según tengo entendido son expresiones que pretenden no discriminar a ninguna persona por su orientación sexual.	En reconocer al otro a partir de sus diferencias y respetar sus maneras de ver y comprender la realidad.	No tengo mucho conocimiento. Pero de acuerdo a lo que he escuchado puede ser no discriminar en ningún caso.
Acciones afirmativas	17	¿Qué acciones ha adelantado y adelantaría para hablar de respeto a la diferencia?	Sería bueno documentarse mucho más acerca del tema. Además buscar alternativas para trabajar esto con la niñez, como talleres y charlas y sobre todo revisar cómo incluir a los padres de familia ya que ellos son muchas veces los primero en inculcar estereotipos.	Procuró resaltar este tipo de aspectos durante el transcurso de mis clases y de manera cotidiana.	Únicamente he realizado este trabajo desde talleres para reforzar valores.

PPB14	PPA07	PPA06	PPB10	PPA09	PPA08	PPA03	PPA01
Soy licenciada en básica primaria con énfasis en inglés.	Docente de primaria.	Soy licenciada en administración y supervisión educativa.	Soy docente de primaria.	Soy docente de primaria.	Yo soy docente de preescolar.	Soy docente de ciencias naturales.	Soy licenciada preescolar tengo una especialización en aprendizaje autónomo para adultos.
En grado tercero.	En grado cuarto.	Estoy a cargo del grado cuarto.	Y dicté en grado tercero.	Y dicté en grado quinto.	Ahorita tengo tercero de primaria.	Tengo a cargo el grado segundo.	Estoy encargada de uno de los cuartos
Son todas aquellas características físicas que distinguen al hombre y a la mujer.	Es la condición de feminidad y masculinidad con que se nace.	Considero que existen dos sexos el masculino y el femenino.	Pues lo tengo entendido como el desarrollo biológico con el que nace cada ser.	Pues creo que el sexo es la característica que diferencia a hombre y mujer.	Yo entiendo por sexo todas aquellas características físicas, fisiológicas anatómicas que hacen diferente al hombre de la mujer	El sexo puede verse desde las diferencias biológicas o desde las relaciones sexuales	Yo entiendo por sexo todas aquellas características físicas, fisiológicas anatómicas que hacen diferente al hombre de la mujer.
Identifico el sexo Femenino y el masculino.	Dos, masculino y femenino.	Los sexos que identifico son masculinos y femeninos en la parte biológica, como se nace.	Yo identifico dos sexos el sexo masculino y el sexo femenino.	Yo identifico dos sexos: hombre mujer.	Yo identifico 3 clases de sexo, hombre, mujer y transgénero. En transgénero puede ser bisexual, puede ser gays o puede ser lesbianas o	3 (hermafrodita, hembra y macho)	"Identifico el sexo Femenino y el masculino
Si hay diferencia, ya que la sexualidad son todas las respuestas y comportamientos que cada persona manifiesta y relaciona.	No, la sexualidad está determinada por las características fisiológicas, anatómicas y socioculturales de comportamiento de cada sexo.	Creo que si existen distinciones entre sexo y sexualidad, el sexo es con lo que se nace y la sexualidad son las manifestaciones que tenemos respecto a la orientación que tengamos, bien sea masculina o femenina.	Bueno entre lo biológico el desarrollo de los órganos, femeninos y masculinos, y la sexualidad es como el niño, la niña, el individuo reconoce su cuerpo, como se identifica y como se manifiesta ante los demás en su sexualidad.	Sí claro, las sexualidades son los comportamientos que identifican a cada sexo.	Sí, porque sexo son las características físicas y de comportamiento que distinguen a los seres vivos de un género y otro y la sexualidad son los roles que permiten las relaciones sociales y los comportamientos	Sí, el sexo puede verse como el coito y la sexualidad como la forma en la que se relacionan con el otro.	La verdad no estoy segura, yo creería que si pero no sé cuál es la diferencia en realidad.
Sé que hace referencia a los gustos o tendencias que se tienen hacia el otro sexo o hacia el mismo.	Va orientada a la formación que inicia desde casa y luego en el sistema educativo de su ser.	Es ese gusto psicológico por el querer ser hombre o ser mujer.	La orientación sexual la tengo entendida como el individuo se define entre sus gustos hacia un sexo opuesto o el mismo sexo, así es que tengo entendida la orientación sexual, los gustos que pueden tener hacia el mismo sexo u otro sexo.	Yo entiendo por orientación sexual las manifestaciones que hace cada persona indiferente del sexo físico que tenga.	Pues la orientación sexual es una inclinación o un gusto hacia un sexo especial, por ejemplo, yo soy heterosexual a mí me gustan los hombres, hay mujeres que les gustan las mujeres, hay hombres que les gustan los hombres, entonces es como eso lo que entiendo por orientación sexual.	La orientación sexual es el gusto que se tiene por otra persona, bien sea del mismo sexo o de otro sexo.	No, de pronto si la he escuchado, pero no sé qué es eso.
Es el conjunto de categorías culturales que caracterizan el comportamiento de los hombres y las mujeres.	Pues el género se refiere tanto a lo masculino como a lo femenino, según los comportamientos en que se desenvuelva entonces así ya se define esa persona cómo debe ser.	Los dos géneros que hay son masculino y femenino.	Son las formas de ser características de un hombre y una mujer.	Es lo que indica si eres hombre o mujer, las características que te definen.	Es el término que se le atribuye al individuo de acuerdo con su sexo.	Para mí es una palabra que se va vuelto una moda para cuestionar situaciones fundamentales.	Son los comportamientos que cada sexo, femenino o masculino debe tener.
Directamente no. Únicamente frente a las partes anatómicas y físicas que distinguen a hombres de mujeres. Muy esporádicamente, por ejemplo, cuando un proyecto transversal trabaja sobre el día de género, solamente ese día se habló de género, pero en sí en sí no hay una cátedra que aborde sobre el género en el colegio.	Muy esporádicamente, cuando de pronto tocamos algún tema en el área de ciencias sobre el sistema reproductivo algo así, en esos momentos hablamos de sexo, del resto no.	Digamos que con los pequeños es un poco difícil de manejar, toca manejando con mucho tacto, ellos han visto cosas, han escuchado cosas, en su entorno, pues ellos ven y como ven también preguntan, la misma televisión los lleva a que se cuestionen, entonces cuando llegan esas inquietudes pues uno lo trata de abordar de una manera, con un vocabulario suave, en el cual ellos no se sientan intimidados, pero más que todo en la parte del sexo, del conocimiento	La verdad no, solamente trabajamos la parte biológica, lo que tiene que ver con sexualidad en cuanto a la identificación por niño o por niña, la parte de órganos y reproducción.	La verdad muy someramente, especialmente en la clase de ciencias biológicas, cuando uno les habla de aparato reproductor es cuando uno aborda algo de esto, pero de resto no.	Sí, desde el respeto a la diferencia en la igualdad como humanos.	No, no está dentro de la malla curricular y no ha salido el tema en la clase.	Estas temáticas pues no las hemos abordado acá en primaria porque no están incluidas en el plan de estudio que es realizado de acuerdo a los estándares básicos de competencias en ciencias naturales.

Permisos de los Docentes del Colegio:

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Yissel Bareño Salazar. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es el análisis de las representaciones sociales de sexo y género que tienen el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador a partir de su labor de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono 3173482538.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono anteriormente mencionado.


Nombre del Participante


Firma del Participante

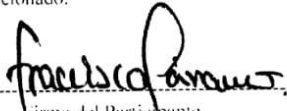
Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Yissel Bareño Salazar. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es el análisis de las representaciones sociales de sexo y género que tienen el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador a partir de su labor de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono 3173482538.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono anteriormente mencionado.

Edgar Francisco Barona D. 

Nombre del Participante

Firma del Participante

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Yissel Bareño Salazar. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es el análisis de las representaciones sociales de sexo y género que tienen el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador a partir de su labor de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono 3173482538.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono anteriormente mencionado.


Nombre del Participante


Firma del Participante

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Yissel Bareño Salazar. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es el análisis de las representaciones sociales de sexo y género que tienen el equipo de docentes de primaria de la H.D República del Ecuador a partir de su labor de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono 3173482538.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono anteriormente mencionado.

Leonor Alfonso

Nombre del Participante



Firma del Participante

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Yissel Bareño Salazar. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es el análisis de las representaciones sociales de sexo y género que tienen el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador a partir de su labor de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono 3173482538.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono anteriormente mencionado.

Luz Stella Barbosa Alonso
Nombre del Participante

Luz Stella Barbosa Alonso
Firma del Participante

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Yissel Bareño Salazar. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es el análisis de las representaciones sociales de sexo y género que tienen el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador a partir de su labor de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono 3173482538.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono anteriormente mencionado.

JORGE IGNACIO MORA RINCÓN 

Nombre del Participante

Firma del Participante

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Yissel Bareño Salazar. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es el análisis de las representaciones sociales de sexo y género que tienen el equipo de docentes de primaria de la IED República del Ecuador a partir de su labor de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono 3173482538.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lina Yissel Bareño Salazar al teléfono anteriormente mencionado.

Diana Constanze Castro Cifuentes

Nombre del Participante

Diana Castro Cifuentes

Firma del Participante

Entrevistas semiestructuradas transcritas.

Cuadro consolidado entrevista	
Preguntas realizadas	Respuesta obtenida
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué profesión tiene usted? 2. ¿En qué colegio enseña? 3. ¿En qué grado dicta clase? 4. ¿Qué entiende por sexo? 5. ¿Cuántos sexos identifica? 6. ¿Cree que existe distinción entre sexo y sexualidad? 7. ¿Qué entiende por orientación sexual? 8. ¿Qué entiende por género? 9. ¿Ha abordado estas temáticas en el desarrollo de sus clases? 10. ¿Qué opinión tiene sobre la enseñanza de género, sexo y orientación sexual? 11. ¿Cómo son las relaciones entre niños y niñas en la escuela? 12. ¿Genera diferencias en el trato dentro del aula de clases entre niños y niñas? 13. ¿Cree necesario generar actividades diferentes para niños y niñas? ¿Por qué? 14. ¿En el ejercicio de su profesión ha observado diferencias en el desarrollo de las capacidades entre niños y niñas? 15. ¿Ha ocurrido casos de violencia entre niños y niñas? ¿Cómo se involucran los responsables de los niños y niñas? 16. ¿Sabe en qué consiste el lenguaje incluyente? 17. ¿Qué acciones ha adelantado y adelantaría para hablar de respeto a la diferencia? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy licenciada en administración y supervisión educativa. 2. Actualmente estoy trabajando en el Colegio República del Ecuador. 3. Estoy a cargo del grado cuarto. 4. Considero que existen dos sexos el masculino y el femenino. 5. Los sexos que identifico son masculinos y femeninos en la parte biológica, como se nace. 6. Creo que si existen distinciones entre sexo y sexualidad, el sexo es con lo que se nace y la sexualidad son las manifestaciones que tenemos respecto a la orientación que tengamos, bien sea masculina o femenina. 7. Es ese gusto psicológico por el querer ser hombre o ser mujer. 8. Los dos géneros que hay son masculino y femenino. 9. La verdad no, solamente trabajamos la parte biológica, lo que tiene que ver con sexualidad en cuanto a la identificación por niño o por niña, la parte de órganos y reproducción. 10. Considero que sí se debe incluir, ya que si al niño se le enseña de pequeño a respetar las diferencias de adulto no tendrá ningún inconveniente. 11. En los grados pequeños se ve mucha agresión, a medida que ellos van creciendo va mejorando esa relación, son mucho más sociables, ya se van identificando, las niñas en especial la niña se vuelven más femeninas y van dejando los juegos bruscos con las niñas. 12. Sí, realmente si se generan diferencias se le enseña a las niñas precisamente a que sean más femeninas, más delicadas y a los hombres realmente se les permite que sean de juegos bruscos. 13. Sí, es necesario que se tengan actividades diferentes precisamente para que su orientación vaya decidiéndose por cual género es que quiere realmente identificarse. 14. En cuanto a la parte de las matemáticas, realmente los hombres tienen un poco más de facilidad para entender, desarrollar su pensamiento lógico, son mucho más rápidos para dar respuestas, mientras que las niñas son mejores en cuanto a la parte de lengua castellana, lo que es interpretación, trabajos manuales, son mucho más hábiles. 15. Si dentro de la institución, se ven dificultades, precisamente por ese trato brusco que los hombres dan hacia las niñas, en cuanto a los docentes pues nos involucramos tratando de solucionar llevando a una reflexión y haciendo que ellos identifiquen cuáles son las diferencias entre niños y niñas y porque a las niñas hay que tratarlas con más cuidado, luego se trata de que se pidan disculpas y que sigan las relaciones normales. 16. No, realmente como lenguaje no, como tema incluyente sí, que es el recibir todas las personas sin tener en cuenta su raza, su color, sus pensamientos en cuanto a religión, a política, que todos somos iguales así tengamos diferentes ideas. 17. Pues acá dentro de la institución existe el proyecto de educación sexual, está liderado por orientadores y otro grupo de maestros, se trabajan 1 o 2 talleres durante el año pero realmente no han tenido trascendencia.

A continuación, se presenta el diseño de las junto con la categoría de análisis a la que corresponde cada una de ellas.

<i>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</i>	<i>NÚMERO DE ÍTEM</i>	<i>ÍTEM</i>
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	1	¿Qué es la violencia de género?
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	2	¿Cómo se evidencia la violencia de género?
Representaciones sociales de género	3	¿Qué es ser hombre?
Representaciones sociales de género	4	¿Qué es ser mujer?
Representaciones sociales de sexo	5	¿Qué es ser un macho?
Representaciones sociales de sexo	6	¿Qué es ser una hembra?
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	7	¿Qué es equidad de género?
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	8	¿Qué es igualdad de género?
Estereotipos de género en la escuela	9	¿Para usted, qué son los estereotipos de género?
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	10	¿Usted cree que en la escuela las niñas están más propensas a ser agredidas por el hecho de ser niñas? o cree que los niños y las niñas son igual de proclives a recibir agresiones?
Estereotipos de género en la escuela	11	¿Qué características definen a las mujeres?
Estereotipos de género en la escuela	12	¿Qué características definen a los hombres?
Representaciones sociales de género	13	¿Qué define su identidad de género?
Representaciones sociales de sexo	14	¿Usted considera que las personas intersexuales nacen o se hacen?
Representaciones sociales de sexo	15	¿Para usted, la palabra "homosexual" se refiere a lo mismo o significa lo mismo que la palabra "intersexual"?
Representaciones sociales de sexo	16	¿Usted considera que el sexo de una persona determina el comportamiento de la misma?
Representaciones sociales de género	17	¿Usted cree que todas las mujeres son iguales, y que todos los hombres son iguales? "cortados/cortadas con la misma tijera"?
Representaciones sociales de género	18	¿Para usted, cuales son los factores que influyen en la forma de ser mujer u hombre en la sociedad? Piense, por ejemplo, en las/los mujeres/hombres de Colombia, de Medio Oriente y de Europa, qué es lo que hace que sean diferentes?
Estereotipos de género en la escuela	19	19. ¿Considera que la siguiente afirmación es verdadera o falsa y por qué? "Bueno los niños no es que están dominando, si no que a veces las niñas no desean jugar o compartir los espacios físicos"

<i>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</i>	<i>NÚMERO DE ÍTEM</i>	<i>ÍTEM</i>
representaciones sociales de sexo	4	¿Qué entiende por sexo?
representaciones sociales de sexo	5	¿Cuántos sexos identifica?
representaciones sociales de sexo	6	¿Cree que existe distinción entre sexo y sexualidad?
Definiciones	7	¿Qué entiende por orientación sexual?
Representaciones sociales de género	8	¿Qué entiende por género?
Acciones afirmativas	9	¿Ha abordado estas temáticas en el desarrollo de sus clases?
Acciones afirmativas	10	¿Qué opinión tiene sobre la enseñanza de género, sexo y orientación sexual?
Estereotipos de género en la escuela	11	¿Cómo son las relaciones entre niños y niñas en la escuela?
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	12	¿Genera diferencias en el trato dentro del aula de clases entre niños y niñas?
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	13	¿Cree necesario generar actividades diferentes para niños y niñas? ¿Por qué?
Actitudes y creencias sexistas en la escuela	14	¿En el ejercicio de su profesión ha observado diferencias en el desarrollo de las capacidades entre niños y niñas?
Estereotipos de género en la escuela	15	¿Ha ocurrido casos de violencia entre niños y niñas? ¿Cómo se involucran los responsables de los niños y niñas?
Definiciones	16	¿Sabe en qué consiste el lenguaje incluyente?
Acciones afirmativas	17	¿Qué acciones ha adelantado y adelantaría para hablar de respeto a la diferencia?