



Narrativas y estereotipos de género en la creación literaria: una experiencia desde la escuela con estudiantes de grados cuarto, quinto y sexto.

Tricia Karina Mendoza Brito - Código 12292217747

Marcela Robayo Velandia Código 12292211853

Universidad Antonio Nariño

Maestría en Equidad de Género

Bogotá, Colombia

2023

**Narrativas y estereotipos de género en la creación literaria: una experiencia desde la escuela
con estudiantes de grados cuarto, quinto y sexto.**

Tricia Karina Mendoza Brito

Marcela Robayo Velandia

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Equidad de Género.

Director (a):

Doctora, Anamaría Ramírez Ortíz

Línea de Investigación:

Nombrar la línea de investigación en la que se enmarca el trabajo de grado.

Universidad Antonio Nariño

Maestría en Equidad de Género

Bogotá, Colombia

2023

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado

Cumple con los requisitos para optar

Al título de

Firma del Tutor

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá, 04 noviembre 2023

Contenido

Pág.

Resumen	6
Abstract.....	7
Introducción	8
1. Problema	10
2. Justificación	13
3. Objetivos	15
3.1. General	15
3.2. Específicos	15
4. Marco Teórico	16
4.1. Contexto de una experiencia escolar: concurso narrativo “Vamos a soñar”	16
4.2. Estereotipos de Género	23
4.3. La influencia del contexto escolar en la formación de los estereotipos de género	31
4.4. El Papel del Lenguaje y las Narrativas en la Formación o Transformación de los Estereotipos de Género	39
5. Diseño Metodológico	45
5.1. Enfoque Cualitativo	45
5.2. Método Hermenéutico.....	46
Población.....	48
5.3. Técnicas Para Recolección de Información o Datos	48
6. Análisis y resultados.....	51
6.1. Caracterización de los Estereotipos de Género en el Contexto Escolar Latinoamericano	51
6.2. Estereotipos de Género en el Marco del Concurso Intercolegiado de Creación Literaria “Vamos a Soñar”	66
6.2.1 Concurso Intercolegiado de Creación Literaria “Vamos a soñar”	66
6.2.2. Estereotipos de género, la escuela, las narrativas y “Vamos a soñar”	70
6.3. La Transformación en los Estereotipos de Género y “Vamos a Soñar”	87
6.3.1 Crisis y Oportunidades.....	94
6.3.1.1. Estereotipos Primarios	95
6.3.1.2. Estereotipos Primarios y Prácticas Comunicativas	98
Conclusiones	99
Anexos	101
Anexo 1: Matriz de sistematización.....	101
Anexo 2: Talleres focales de creación literaria	102
Anexo 3: Autorización y consentimiento informado para uso de datos personales e imagen	109
Referencias Bibliográficas	117

Lista de Tablas

Tabla 1: Planeación de actividades del concurso literario a nivel institucional.....	21
Tabla 2: Planeación de actividades del concurso literario a nivel nacional.....	22
Tabla 3: Herramientas para la recolección de datos.....	49
Tabla 4: Cronograma general.....	50

Resumen

La presente investigación surge a partir de preguntarse sobre las transformaciones que han sufrido los estereotipos de género en niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto a través del análisis de los relatos elaborados por estos durante tres años consecutivos en el marco del concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar”. Para tal fin, se recurrió a la hermenéutica como método de investigación cualitativa, reflexionando e interpretando a partir de la comprensión del sentido de los textos en el contexto educativo. El proceso de caracterización, e identificación de los estereotipos de género y el establecimiento de los criterios transformadores de los mismos, permite determinar hallazgos desde el ámbito educativo, los debates que se construyen actualmente alrededor de la equidad de género y el surgimiento de algunas transformaciones en los estereotipos de género, además de generar nuevas nociones en el marco de la equidad de género con la conceptualización de los estereotipos primarios.

Palabras clave: Estereotipos de género, escuela, lenguaje, escritura, estereotipos primarios.

Abstract

This investigation comes out from the questioning regarding the transformations that have suffered the gender stereotypes in the boys and girls of the 4th, 5th and 6th grade through the analysis of the stories told by them during three consecutive years within the interschool contest of literary creation "Vamos a soñar. In order to get there, we resorted to the hermeneutic as the qualitative investigation method, reflecting and interpreting from the comprehension of the meaning of the texts in the educational context. The characterization process, and the identification of gender stereotypes and the establishment of the transformations criteria of them, allows us to determine findings from the educational scope, the debates that are built currently around gender equality and the emergence of some transformations in the gender stereotypes, besides generating new notions within the gender equality with the conceptualization of the primary stereotypes.

Key words: gender stereotypes, school, language, writing, primary stereotypes.

Introducción

Durante muchas décadas hemos vivido en una sociedad que se encuentra caracterizada por la diversidad, producto de todos aquellos patrones que cultural y socialmente están determinados por el sexo que de una u otra forma impiden que se establezcan relaciones sobre la base de la igualdad y la equidad. La necesidad de encontrar soluciones a este flagelo que desestabiliza a la sociedad, es la que lleva a la presente investigación a tomar como fuente de análisis las producciones narrativas construidas a partir de las realidades, vivencias, costumbres, valores y tradiciones de cada niña y niño, para visibilizar algunas concepciones y creencias sobre cómo deben ser y cómo se deben comportar las personas de acuerdo a los estereotipos de género adquiridos de manera inconsciente y reproducidos de generación en generación en situaciones vividas en el contexto familiar, escolar y social.

Lo anterior permite analizar cómo se han transformado los estereotipos de género en el ejercicio narrativo que realizan las niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto en el marco de la experiencia escolar denominada “Vamos a sonar”, permitiendo así, caracterizar los estereotipos de género que se presentan en los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, identificar los que se encuentran en las narrativas escritas y establecer los criterios transformadores que han tenido dichos estereotipos.

Para desarrollar esta investigación se parte de un enfoque cualitativo para indagar sobre las realidades de los sujetos en los contextos en los que interactúan, tomando como punto de referencia sus percepciones, vivencias y sentimientos; complementado con el método hermenéutico el cual le brinda la posibilidad de reflexionar, interpretar y comprender dichos textos.

Los resultados del proceso investigativo se divide en 3 capítulos, de la siguiente forma:

En el primer capítulo, llamado “Caracterización de los Estereotipos de Género en el Contexto Escolar Latinoamericano” se presenta de forma detallada el papel que ejerce la escuela en el reforzamiento de los estereotipos de género a través de diferentes mecanismos o dinámicas propias del contexto evidenciando claramente brechas marcadas por el sexismo.

En el segundo capítulo titulado Estereotipos de Género en el Marco del Concurso Intercolegiado de Creación Literaria “Vamos a Soñar”, se identifican, desde los relatos del concurso, los estereotipos de género que se vivencian en la familia y en la escuela; iniciando con la contextualización de la estrategia “Vamos a soñar” para luego reseñar los estereotipos presentes en las narraciones, diferenciando los textos de las niñas y los niños y finalmente determinar las construcciones y transformaciones que se manifiestan a este nivel.

El tercer capítulo denominado “La Transformación en los Estereotipos de Género y “Vamos a Soñar”, muestra los cambios que han sufrido los estereotipos de género como respuesta a la crisis que enfrenta la Sociedad por la emergencia sanitaria por el covid-19 y la conceptualización de los estereotipos primarios; así como la relevancia de las prácticas comunicativas (oralidad y escritura) en la consolidación de dichos estereotipos.

Para finalizar, se comparten las conclusiones desde el ámbito educativo tomando como referencia el papel del maestro y la escuela en la transformación de los estereotipos tradicionales de género, y el surgimiento de nuevos roles como instinto de supervivencia ante situaciones de crisis.

1. Problema

Dentro de los ejercicios realizados al interior de las escuelas, se hace recurrente la creación de textos escritos y orales que permiten evidenciar conceptos, costumbres, pensamientos y valores de las niñas y los niños. Desde la mirada pedagógica y didáctica se toman estas narrativas para fortalecer aspectos relacionados con el reforzamiento de habilidades comunicativas y de pensamiento. A partir de estas narrativas se evidencian situaciones que viven los estudiantes, la forma en que perciben la realidad, “*permitiendo reflexionar sobre la naturaleza de la cultura y posiblemente hasta sobre la naturaleza de la humanidad*” (White, 1981, p. 1, citado en McEwan y Egan, 1998, p. 7). Sin embargo, se dejan de lado otros aspectos que hacen parte de la cotidianidad de las niñas y niños construida a partir de las costumbres y percepciones culturales y familiares que repercuten directamente en la construcción de su identidad de género. Este aspecto hace referencia a los estereotipos de género asimilados como *normales* en los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Una importante experiencia es el concurso intercolegiado de creación literaria: “Vamos a soñar”, liderado por el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez, institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá. Su objetivo principal es fortalecer las habilidades comunicativas de las y los estudiantes de colegios oficiales de algunas regiones del país. Para esto se recogen producciones narrativas construidas a partir de las realidades, vivencias, costumbres, valores y tradiciones de cada niña y niño. Estas narrativas escritas permiten visibilizar algunas concepciones y creencias de cómo deben ser y cómo se deben comportar las personas asociadas a estereotipos de género adquiridos de manera inconsciente y reproducidas de generación en generación.

Desde esta mirada, las narrativas elaboradas por los estudiantes se convierten en un insumo relevante para entender la forma en la que asumen los estereotipos de género a partir del relato de situaciones vividas en el contexto familiar, escolar y social y su repercusión en el fomento de las

desigualdades basadas en género. También, se aprende a realizar acciones y a asumir roles de acuerdo a criterios de validez que le otorgan adultos cercanos. Es decir que, las distintas actividades cotidianas toman un valor diferente para niñas y niños, aprendiendo así una serie de conductas diferenciadas de acuerdo a su sexo-género, restringiendo la capacidad y autodeterminación en sus comportamientos y sentires, siendo “el sexo masculino quien sufre una mayor coacción a la hora de mostrar sus gustos o preferencias cuando se apartan de los estereotipos socialmente establecidos” (Torres, 2018, citado en Rodríguez, 2020 p 65).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, estas situaciones pueden ser provocadas por varias causas. Una de ellas es la educación en los contextos de desigualdad tal y como se ha venido presentando desde hace varias décadas atrás debido al refuerzo que padres, escuelas, compañeros e incluso, los mismos medios de comunicación hacen de los mitos hegemónicos donde se presentan a las niñas como seres vulnerables, y a los niños fuertes e independientes (Blum, Mmari y Moreau, 2017). De otro modo, también influyen las representaciones mentales que la sociedad tiene de los hombres y mujeres, los cuales son vistos como polos opuestos (Rodríguez, 2020) o simplemente alguno de los dos no existe debido a la ausencia de un lenguaje inclusivo que tenga en cuenta a todas y cada una de las personas en sus manifestaciones a través de las narrativas orales y escritas.

Por otra parte, es importante resaltar que estos estereotipos se deben además a una “manifestación del patriarcado como universo simbólico hegemónico, el cual impregna a toda la sociedad” (Blanco, 2000, citado por Perez y Gargallo, 2008, p. 3). Así pues, esta situación viene estableciéndose como una constante generacional, repercutiendo directamente en el desarrollo personal, trayendo como consecuencia relaciones desiguales e inequidades sociales. De esta manera, se plantea la pregunta:

¿Cómo se han transformado los estereotipos de género en el ejercicio narrativo que realizan las niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto en el marco de la experiencia escolar denominada “Vamos a soñar”?

2. Justificación

A lo largo de la historia, el mundo ha experimentado un sinnúmero de constructos simbólicos determinados por el sexo que han delimitado de alguna manera las interacciones sociales. Estos patrones han permeado cada uno de los diferentes entornos que rodean a las niñas y niños.

Desde la perspectiva de la docencia, esta investigación se hace necesaria ya que en las instituciones educativas, en especial al interior de las aulas de clases, las y los docentes continúan forjando los estereotipos de género replicando a través de sus prácticas pedagógicas el tradicional modelo androcéntrico que se vivencia en la sociedad. Los docentes son los encargados de orientar los comportamientos y las formas de pensar y actuar de las y los estudiantes, haciéndolo de acuerdo a sus creencias personales, lo cual repercute en los imaginarios sobre su interacción en la sociedad. A pesar de que la escuela debe contribuir con la transformación o eliminación de los patrones de género, el sistema educativo ha incorporado a las niñas en colegios masculinos para convertirlos en mixtos, pasando por alto que se deben brindar los mismos recursos y oportunidades a niñas y niños para su formación (Subirats, 2007) y ofrecer ambientes donde tengan la posibilidad de interactuar libremente de acuerdo con sus intereses, dejando de lado conductas discriminatorias. En este sentido, la investigación se convierte en una oportunidad para que el magisterio tome conciencia de la influencia que tiene sobre los estudiantes e inicie una verdadera transformación de los imaginarios sociales sobre estos estereotipos para ayudar a cerrar las brechas existentes en la sociedad.

Por su parte, desde los estudios de género, acercarse a la escuela y las diversas formas en que esta sigue manteniendo y aceptando como conductas normalizadas situaciones sexistas provenientes de la interacción de las y los estudiantes en diversos contextos, reflejados en los ejercicios pedagógicos escritos de los estudiantes, posibilita distintas oportunidades. En primer lugar, los postulados

planteados por representantes del feminismo en la primera y segunda ola como Wittig y Butler sobre la función del lenguaje en la construcción de la categoría género, toman gran vigencia en el contexto de la escuela y en la cotidianidad de las niñas y niños dentro de esta. Por otra parte, permite reflexionar sobre la escuela como uno de los escenarios claves para iniciar un cambio en las concepciones, percepciones sobre el género y su responsabilidad directa en el mantenimiento y fortalecimiento de los estereotipos de género. Finalmente, deja abierto un escenario de acción para posteriores investigaciones alrededor de la escuela y la equidad de género.

En el contexto de la Universidad Antonio Nariño, la investigación es relevante porque le permite continuar liderando la formación de la comunidad en temas relacionados con la equidad de género proporcionando herramientas, habilidades y competencias que permitan dar pasos importantes en la transformación de las creencias, imaginarios y patrones de género que impiden el desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes con miras al goce de sus derechos libres de discriminación de género, prejuicios o estigmas impulsando así la calidad de la educación y las transformaciones sociales.

Así mismo, ampliando la perspectiva del ámbito académico a otras instituciones de educación superior, se deja abierta la invitación a tomar la escuela como un espacio para viabilizar experiencias investigativas que permitan reflexionar y transformar las realidades de las niñas y niños. De igual manera a incluir en las líneas de investigación y entre los intereses académicos e investigativos, el estudio de fenómenos basados en la equidad de género al mismo tiempo que animar a la comunidad académica a plantear acciones de cambio frente a la construcción de género a partir de los estereotipos que permean los diversos contextos en que interactúa el ser humano y que repercuten en el alcance de una sociedad equitativa e igualitaria en oportunidades.

3. Objetivos

3.1. General

Analizar las transformaciones que han tenido los estereotipos de género en las niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto en el marco del concurso “Vamos a soñar”.

3.2. Específicos

1. Caracterizar los diferentes estereotipos de género que se presentan en el ambiente escolar.
2. Identificar los estereotipos de género que se encuentran en las narrativas escritas de las niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto en el marco del concurso “Vamos a soñar”.
3. Establecer los criterios transformadores que han tenido los estereotipos de género de las niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto en el marco del concurso “Vamos a soñar”.

4. Marco teórico

Hablar de los estereotipos de género presentes en las narrativas de las niñas y niños implica revisar algunos aspectos que toman un papel relevante en el momento de profundizar en el tema. Para iniciar, es importante conocer el contexto en el que se desarrolla la propuesta y es por esto que el primer apartado se dedica a describir el espacio pedagógico en que se enmarcan las narrativas recogidas. En un segundo momento se aborda dicho fenómeno iniciando por el origen y desarrollo de este en la evolución de las sociedades para luego centrarse en algunos conceptos y características propias del tema y el abordaje de estos desde algunas teorías. Así se concluye sobre la pertinencia de retomar los aportes del postestructuralismo en el fenómeno de la construcción de los mismos. Teniendo en cuenta que la presente propuesta se plantea a partir de un ejercicio pedagógico, el tercer apartado, se centra en la influencia del contexto escolar en la formación de estos, tomando como punto de referencia la escuela como uno de los principales contextos en los que interactúan las niñas y niños, describiendo aspectos específicos de este espacio hasta llegar a la responsabilidad del currículo oculto en su construcción y permanencia, pasando por el enfoque constructivista y sus aportes desde la práctica en el reforzamiento de esta situación. Finalmente, el último apartado plantea el papel del lenguaje y las narrativas en la formación o transformación de estos, desde un enfoque social, situado en el contexto educativo y relacionado con los planteamientos de algunas representantes feministas frente a la influencia del lenguaje en la categoría género.

4.1. Contexto de una experiencia escolar: concurso narrativo “Vamos a soñar”

“Vamos a soñar” es un concurso que nace en el colegio Manuel del Socorro Rodríguez I.E.D. localizado al sur oriente de la ciudad de Bogotá en el barrio Santa Lucía en la localidad Rafael Uribe Uribe con la intención de potenciar las habilidades comunicativas: lectura, escritura y oralidad, como

estrategia de mejoramiento en el proceso académico, social y familiar de los estudiantes de primaria, secundaria y media de los colegios oficiales, no sólo del Distrito sino de diferentes regiones del país a partir de la creación de productos que viabilicen sus pensamientos, sentimientos, emociones y vivencias que hacen parte de sus realidades, además de estar iluminado por la filosofía del PEI institucional: “El desarrollo de la comunicación y el pensamiento para significar el conocimiento y promover al ser humano” y por el modelo pedagógico del aprendizaje significativo¹, así como por los lineamientos curriculares y los estándares básicos de aprendizaje en el área de Lengua Castellana.

A partir de la interacción con los estudiantes se percibió que presentaban dificultad para utilizar de manera adecuada las habilidades comunicativas; haciéndose más notorias en la lectura y la escritura, debilidades en la comprensión, escritura con coherencia y cohesión, aspectos que repercuten en el desempeño de ciertas asignaturas. Es así como en el año 2016, las directoras de dos grupos de primaria: cuarto y quinto, deciden salir del camino marcado por el currículo y el plan de estudios para iniciar un proyecto de aula dedicado a afianzar específicamente la lectura, la escritura y la oralidad. En alianza con la Organización Cultural Recreativa O.C.R., programaron visitas de escritores al colegio y charlas para motivar a los estudiantes a leer y a escribir textos propios enseñándoles que cualquier suceso, por más simple que sea, puede desprender extraordinarias historias por descubrir y que cualquier persona, incluso ellos mismos pueden convertirse en protagonistas.

Paralelamente a los talleres de creación con escritores, se inicia en las clases la lectura, la producción de textos propios y la consolidación de un concurso literario con el fin de mostrar al resto de la comunidad educativa el potencial y la capacidad de creación con la que se cuenta en la

¹ Enfoque de la teoría constructivista en el que se parte de los conocimientos que tienen los estudiantes para adquirir o producir nuevos, a través de actividades que los motiven y les permitan participar activa y permanente para consolidar estos nuevos conocimientos. Los aprendizajes se producen de manera satisfactoria cuando se suministra la ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades contextualizadas intencionales, planificadas y sistemáticas.

institución, apareciendo los primeros escritores entre los setenta estudiantes de esos dos cursos, quienes además bautizaron el concurso con el nombre, “Vamos a soñar”.

En el 2017, las docentes de básica primaria de la sede A de la institución, en la jornada mañana y un grupo de primaria de la sede B de la misma jornada deciden hacer parte de esta experiencia, pasando a doscientos cuarenta participantes que, con el apoyo de sus profesores, deciden experimentar la imaginación, creatividad y ganas de sobresalir. De igual manera, se unen a este proceso treinta padres de familia participando en un concurso interno para crear la carátula del libro que recopila el sentir de sus hijos y el propio.

Llegó el año 2018, y la docente encargada de direccionar la asignatura de lengua castellana en grado noveno se une al concurso aportando noventa nuevos escritores. Para este año se cuenta con trescientos treinta soñadores manuelistas², quienes también solicitan hacer parte del diseño de la carátula del libro que se produciría ese año como evidencia de su trabajo, adentrándose ahora en el mundo de las imágenes.

En el año 2019 se emprende una nueva etapa: invitar a participar a instituciones educativas del sector oficial pertenecientes a la localidad Rafael Uribe Uribe formalizando así, el Primer Concurso Intercolegiado de Creación Literaria “Vamos a Soñar”, pero debido a la gran acogida que se tuvo en la localidad y las múltiples llamadas por parte de docentes de otras instituciones preguntando por la posibilidad de participar, “Vamos a Soñar” decide lanzarse como intercolegiado no sólo para la localidad Rafael Uribe Uribe, sino para todos los estudiantes de primaria, secundaria y media de los colegios oficiales del Distrito Capital, quienes debían elaborar sus escritos (cuento o poema) para el concurso con base en el tema: “Bogotá, la ciudad soñada”. En esta oportunidad participaron

² Estudiante del Colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED. de la ciudad Bogotá. Se caracteriza por utilizar la comunicación como una herramienta efectiva para mejorar sus relaciones interpersonales y transformar los contextos, a los que pertenece, promoviendo el uso del diálogo, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la búsqueda del bien común en la consolidación de su proyecto de vida.

instituciones como: Colegio El Libertador IED, Colegio Palermo Sur IED, Colegio San Francisco IED, IPARM (Colegio Universidad Nacional de Colombia), La Concepción IED, Colegio Santa Bernardita y, el anfitrión, Colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED. En la ceremonia de premiación a los ganadores se les hace entrega de un ejemplar donado por la Organización Cultural Recreativa O.C.R. en donde se encuentran publicados los trabajos de los estudiantes ganadores y la Secretaría de Educación Distrital publica un boletín de prensa sobre dicho concurso.

Finalizado el Primer Concurso Intercolegiado y evaluando la acogida que tuvo en la comunidad y el interés manifestado por otras regiones del país, se hace necesario en el 2020 romper fronteras para que comunidades educativas de otras regiones se beneficien también, y fue así como en el segundo año como Concurso Intercolegiado se extiende a otras regiones de Colombia (Cundinamarca, Boyacá y La Guajira), teniendo en cuenta el tema seleccionado para esta oportunidad “Fórmulas para sanar a Colombia”, pues se procura que la temática esté conectada con la realidad, pero en el mes de marzo, por causa del confinamiento por el Covid-19, el concurso tomó un nuevo rumbo teniendo en cuenta las nuevas dinámicas en la que las comunidades educativas empezaron a interactuar.

Desde esta premisa, iniciando el período de contingencia se re-evalúan las categorías y el tema a abordar en esta segunda versión sin dejar de lado la esencia del concurso: potenciar las habilidades comunicativas. Así las cosas, se logran transformaciones de acuerdo a las nuevas realidades de los estudiantes de colegios oficiales: el Intercolegiado toma como tema central “Cuarenta días en un minuto” con el fin de recoger las experiencias, emociones y sentimientos de los niños y jóvenes, así como de los docentes y directivos que empezaban a participar también. Estos sentires se viabilizan por medio de dos categorías: El relato corto y el filminuto, organizados en cuatro subcategorías cada una: infantil, junior, juvenil y máster. Participaron en ese entonces los siguientes colegios: Colegio República de Panamá IED, Colegio La Arabia IED, Colegio San Francisco IED, Colegio El Libertador

IED, Colegio Antonio Nariño- La fraternidad (Mosquera), Colegio Débora Arango Pérez IED, Colegio Enrique Olaya Herrera IED, IPARM (Colegio Universidad Nacional), Técnico industrial Gustavo Jiménez (Sogamoso), Institución educativa Armando Solano (Paipa), Colegio San José IED, Colegio Palermo Sur IED, Colegio I.E. No. 11 sede Pilar Antonia Ojeda (Guajira), Institución Educativa Departamental La Despensa (Soacha), Colegio Fernando Mazuera IED, IE El Carmelo (Guajira) y por supuesto, el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED. Nuevamente la Secretaría de Educación de Bogotá en su plataforma hace una publicación sobre esta iniciativa. Por otra parte, también se participa con esta experiencia en el concurso Filbo 2020: Atravesando fronteras con la lectura y la escritura, quedando en el grupo de los colegios ganadores.

Llega el año 2021 y el tema orientador en esta oportunidad es: “Los héroes sí existen, y son de mi familia” como homenaje a todas aquellas personas que salieron triunfantes de la pandemia o perdieron su lucha. Se obtuvo participación de ciento sesenta y nueve personas entre estudiantes, docentes y directivos de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, La Guajira, Antioquia y Bogotá; mientras que en el 2022 sobrepasó los doscientos participantes entre Cundinamarca, La Guajira, Antioquia y Bogotá, pero en esta oportunidad con una categoría nueva: padres de familia.

Es importante tener en cuenta que el proceso de planificación, organización y desarrollo de actividades a nivel institucional del concurso Intercolegiado “Vamos a Soñar” se propone anualmente en varias fases a lo largo del año lectivo (Tabla 1).

Tabla 1

Planeación de actividades del concurso literario a nivel institucional

Actividad	Recursos	Tiempos
Lanzamiento del concurso	Patio del colegio Medios virtuales Acto cívico: Día del idioma.	23 de abril

Inscripción de grados o niveles interesados en participar en la convocatoria	Medios virtuales	De abril a julio
Talleres de literatura y audiovisuales a cargo de agentes externos a la institución	Auditorio Espacios externos Hojas Lápiz Talleristas externos	Julio
Elaboración de narrativas para texto escrito o para filminutos.	Hojas, lápices, colores.	De julio a septiembre
Revisión y corrección de escritura	Hojas blancas, bolígrafos, lápices, colores.	De julio a septiembre
Elaboración final del producto literario o audiovisual.	Computador con internet. Tecnologías de la información y la comunicación. Textos en formato digital. Filminutos en formato audiovisual.	Septiembre
Inscripción de productos: literarios o audiovisuales.	Computador con Internet	Septiembre
Evaluación del proceso	Formulario	Noviembre

Fuente: elaboración propia

De manera paralela, se realiza el desarrollo de la convocatoria a nivel nacional, invitando a otros colegios oficiales a participar con los miembros de su comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos). Desde esta perspectiva, la metodología se desarrolla en los siguientes momentos (Tabla 2).

Tabla 2

Planeación de actividades del concurso literario a nivel nacional

Actividad	Recursos	Tiempos
Elaboración de material de difusión.	Computador con Internet y programas de diseño. Cámaras fotográficas y de video. Celulares Estudiantes de audiovisuales	De febrero a abril

Divulgación del material de la convocatoria a nivel nacional.	Tecnologías de la información y la comunicación. Comunicados institucionales escritos.	De abril a septiembre
Recepción e inscripción de productos (textos y filminutos)	Computador con Internet	De abril a septiembre
Gestión con profesionales e instituciones externas especialistas en producción textual y audiovisual	Tecnologías de la información y la comunicación. Comunicados institucionales escritos.	De julio a agosto
Aplicación de primer filtro de selección	Computador con Internet	Septiembre
Selección de textos y filminutos ganadores y destacados.	Tecnologías de la información y la comunicación.	Octubre
Tiraje y producción del libro que condensa los textos ganadores y destacados.	Docentes coordinadoras del proyecto. Tecnologías de la información y la comunicación. Insumos de imprenta.	Octubre
Gestión de la premiación	Tecnologías de la información y la comunicación. Docentes del proyecto Material pedagógico	De agosto a octubre
Reconocimiento al trabajo de los estudiantes, docentes y padres de familia participantes -Ceremonia de premiación	Tecnologías de la información y la comunicación. Docentes del proyecto. Rector Material pedagógico Auditorio Asistentes ganadores	Noviembre
Evaluación del proceso	Formulario	Noviembre

Fuente: elaboración propia

Durante la trayectoria del concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar”, se han recogido textos que permiten entrever en medio de los relatos de los estudiantes, las costumbres, tradiciones y valores interiorizados a lo largo de sus interacciones sociales y que permiten distinguir

imaginarios y comportamientos sexistas que asignan, de manera natural y desapercibida, acciones diferenciadas a mujeres y hombres influenciados por estereotipos de género generados desde el contexto familiar y que se han reforzado o transformado en la escuela.

Desde esta perspectiva es importante profundizar en algunos aspectos que juegan un papel relevante en la construcción de los estereotipos de género y que se hacen visibles a través de la práctica escolar: entender el papel que juega la escuela como uno de los contextos en los que las niñas y niños interactúan con mayor frecuencia y permanecen la mayor parte del tiempo adquiriendo y fortaleciendo habilidades y competencias establecidas en el currículo y socializando, interactuando y aprendiendo de las vivencias y experiencias de los demás actores educativos. Considerar el uso del lenguaje como herramienta indispensable en la formación y transformación de conocimientos, creencias, imaginarios, valores y juicios que contribuyen de manera directa en la construcción de estereotipos de género y finalmente la diferenciación en las participaciones y espacios para mujeres y hombres que realizan los estudiantes de colegios oficiales de las algunas regiones del país, de manera automática y desapercibida a través de sus acciones y discursos.

4.2. Estereotipos de género

Los estereotipos de género han estado presentes a lo largo de la historia con una marcada diferencia entre ambos géneros, enmarcando a hombres y mujeres en una sociedad en la que sobresale la desigualdad, impidiendo su libre desarrollo y normalizando determinadas conductas. Conocer desde cuándo se ha hablado de este concepto y en qué se centra, es necesario para comprender los comportamientos, ideas y prejuicios alrededor del género. Esto implica conocer los inicios de estas manifestaciones para identificar las causas de estas desventajas que fueron impuestas sutilmente en la sociedad.

Abordar los inicios de los estereotipos de género, implica dar una mirada al principio del patriarcado y conocer el peso social y personal que este concepto ha tenido en la sociedad. Desde el período arcaico, a partir de la imitación de los actos de apareamiento entre animales se empiezan a presentar manifestaciones patriarcales de dominación sobre la mujer (Lerner, 1990, citado en Pozo, 2014) y desencadenando estereotipos diferenciales entre la fuerza del hombre en relación con la mujer. Este mismo aspecto se percibía en actividades como la agricultura en las que se marcaba una diferenciación en las acciones, las mujeres se dedicaban a la cacería de animales menores en relación con los hombres, además de cuidar y criar a sus hijos (Lerner, 1990, citado en Pozo, 2014).

Ya para el siglo XIX, las mujeres son tomadas como objetos que pueden ser intercambiados siendo el hombre el encargado de definir los términos. La mujer podía ser esposa con ciertos beneficios siempre y cuando cumpliera con los servicios sexuales y reproductivos de forma satisfactoria (Lerner, 1986). Situaciones como esta ratifican la construcción social de una imagen de mujer como un ser inferior al hombre, con una asignación específica de roles y definición de papeles y funciones de acuerdo a su sexo-género y en espacios definidos en donde la mujer pertenece al ámbito privado y el hombre al público, definiendo familiar y socialmente estereotipos de género.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, con la tercera ola feminista y tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se empiezan a hacer visibles las marcadas diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a la sexualidad, familia y trabajo, entre otros temas. Es en este momento, donde el fenómeno de los estereotipos de género toma fuerza en los movimientos feministas del momento y se empieza a visibilizar y a trabajar en el inconformismo con la asignación de funciones y espacios para las mujeres y su desventaja social frente a la de los hombres (Pozo, 2014), tal como lo expresa Zambrini (2014), “lo femenino y lo masculino son caracterizados como construcciones sociales” (p. 46).

Así, los estereotipos de género se han abordado desde diferentes miradas. Según González (1999), el estudio de los estereotipos se ha desarrollado desde tres enfoques: el psicoanalítico, centrado en las necesidades del inconsciente; el sociocognitivo, desde la asociación entre atributos y grupos; y el sociocultural, planteando el surgimiento de los estereotipos del medio social y con la función de colaborar a los sujetos a acomodarse a las normas sociales. Desde esta mirada, “los estereotipos surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturación”, “son el reflejo de la cultura y la historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar una normas sociales ventajosas para él.” (González, 1999, p. 82).

Varios autores han definido el término “estereotipo”. De acuerdo a Bogardus (1950), citado por Parga (2008), los estereotipos son generalizaciones, sin un sentido científico, realizadas por personas sobre otras personas o grupos. Complementando este primer concepto, Lippman (1992), citado por Parga (2008), define los estereotipos como un conjunto de representaciones y esquemas culturales vigentes que permiten, a cada persona, seleccionar la realidad y determinar de manera simplificada como es y qué hace un grupo específico. Por su parte, para Tajfel (1977), citado por Parga (2008), los estereotipos son la imagen simplificada de un grupo de “personas, institución o acontecimiento” (p. 64) que comparten, en su gran mayoría, algunas características fundamentales. De acuerdo con Mackie (1973), citado por González (1999), los estereotipos son "creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social y sobre los que hay un acuerdo básico" (p.79). Así, estos contribuyen en la construcción de la identidad social (González, 1999); son la base sobre la que las personas articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura (Lagarde, 1998), citado por Colás y Villaciervos (2007). González (1999), estima que, los estereotipos de género, se aprenden desde los primeros años de vida, no de manera fortuita, se renuevan permanentemente y

son fundantes. De acuerdo a lo anterior, los estereotipos son la base de la construcción de la identidad de género. Para González (1999), los estereotipos son variables; “una forma concreta de cambio del estereotipo se produce al modificarse los roles de un grupo y cuando esto sucede los estereotipos se adaptan rápidamente y pasan a reflejar los nuevos desempeños” (p. 82).

Un aspecto a tener en cuenta en la definición de los estereotipos, es la presencia del prejuicio. Con frecuencia, los estereotipos incluyen una predisposición positiva o negativa hacia las personas pertenecientes a cierto grupo (Parga, 2008). Puede afirmarse entonces, que los estereotipos son “generalizaciones no racionales” (Parga, 2008, p. 64), derivadas de “prejuicios sociales” (Parga, 2008, p.64) y “creencias populares” (Parga, 2008, p.64), transmitidas generacionalmente, que desencadenan en juicios despectivos hacia personas y grupos con desventajas sociales (Parga, 2008).

Existe una estrecha relación entre los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Los prejuicios hacen referencia a juicios y creencias, a partir de supuestos conocimientos que se tienen frente a un grupo, generando desigualdad en el “tratamiento a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría social en cuestión sobre el que existe un cierto prejuicio” (León Rubio, 1996, citado por González, 1999, p.80), es decir generando discriminación; estos juicios y creencias, terminan siendo estereotipos (González, 1999).

Los estereotipos son una forma de expresión y manifestación de las representaciones culturales de género, según Del Valle y otros (2002), citado por Colás y Villaciervos (2007). Es así como Laird y Thompson (1992), citado por Colás y Villaciervos (2007), manifiestan que los estereotipos, son “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales” (p.38), con respecto al género, serían los atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo.

A su vez, González (1999) plantea como funciones de los estereotipos: la simplificación, entendida como el uso de "generalidades que faciliten el conocimiento del mundo y una comprensión más coherente del mismo" (p. 80); la predicción, a partir de la uniformidad de ambientes, disminuyendo esfuerzos en procesos de análisis y percepciones de situaciones; y la identidad social, relacionada con la socialización del sujeto y la conciencia de aceptar y pertenecer a un determinado grupo e integrarse a este. Para esta autora, "estas actitudes de integración son realizadas en la infancia y la juventud de forma muy espontánea ya que forman parte del crecimiento en «grupalidad y ciudadanía»" (p.80).

En cuanto a los estereotipos de género, estos hacen referencia a "creencias, roles, rasgos características o atributos" característicos de cada sexo, construidos a partir de patrones sociales y culturales, generando relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres (Santos, 2000, citado en Parga, 2008, p.65). De acuerdo con González (1999), los estereotipos de género hacen parte de los estereotipos sociales, los cuales son definidos como "creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad" (p.84).

Por lo general, "los estereotipos tienden a imponer o reproducir los lugares y los roles de los grupos existentes en la sociedad como justos, naturales e inevitables" (Parga,2008, p. 65). Así, las culturas delegan a las mujeres estereotipos maternales, de debilidad, ternura, dependencia, dulzura, delicadez y sacrificio, entre otros; mientras a los hombres se asignan estereotipos paternales, de fuerza, valentía, virilidad, protección y trabajador, por ejemplo. Es importante tener presente que los estereotipos no son estáticos, se van transformando de acuerdo a las dinámicas de las relaciones sociales actuales (Parga, 2008). Desde esta asignación de estereotipos de género, se jerarquizan las actividades públicas y privadas; posicionando a las mujeres en la "subordinación e inferioridad" (Parga, 2008, p 66).

Las desigualdades que se han mantenido históricamente se basan en las diferencias fisiológicas y psicológicas existentes entre ambos sexos. En este mismo sentido, Eagly y Steffen (1984), citado por González, (1999) manifiestan que los estereotipos de género reflejan la distribución de los roles entre hombres y mujeres en la sociedad, lo que hace que en las interacciones que mantienen los miembros de las dos categorías se pongan en juego atributos o tipos de conductas asociadas al rol, que coinciden con los estereotipos de género.

Es importante resaltar que los estereotipos de género son adquiridos por las personas en el contexto social más inmediato como lo son la familia y la escuela, influenciados por factores culturales comunes a la sociedad. De acuerdo con Colás y Villaciervos (2007), “los estereotipos constituyen, herramientas socioculturales sobre las que se asientan normas de funcionamiento social a la vez que sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos” (p. 39)

Según González (1999), existen algunos sesgos alrededor de los estereotipos: la acentuación de diferencias entre grupos, la tendencia al favorecimiento del propio grupo frente a otros y la tendencia a "asignar comportamientos indeseables socialmente" (p. 81) a otros colectivos. Estos sesgos tienen la posibilidad de ampliarse a otros contextos en los que se desenvuelven los individuos. En el caso de la escuela, llegan a esta, aportes aprendidos en la familia y otros ambientes, relacionados con la comparación, categorización y competencia (González, 1999).

Williams y colaboradores (1975; 1990) citados por González (1999), señalan seis aspectos importantes relacionados con el aprendizaje de las categorías sexuales: “aprender a identificar el sexo de las personas, aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género, identidad de rol de género, aprender las características y conductas de los padres, aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada sexo y adquirir las creencias que sobre los rasgos de personalidad distinguen a hombres y mujeres.” (p.87).

Ortega (1998), citado por Colás y Villaciervos (2007) plantea que el cuerpo, las capacidades intelectuales y las relaciones e interacciones sociales hacen parte de la estructura que permite identificar con claridad los estereotipos de género que forman parte del imaginario social colectivo y permiten establecer diferencias de género.

Simons (2005) citado por Colás y Villaciervos (2007) afirma que los efectos sociales y educativos que tienen los estereotipos de género son mantenidos y transmitidos en las escuelas y asumidos principalmente por los estudiantes adolescentes, es por ello que las niñas durante la pubertad piensan que su éxito está relacionado con la belleza y la simpatía; mientras que el de los niños, por su fortaleza, ingenio, deporte e inteligencia; todo ello sin saberlo “está marcado por el mandato patriarcal de género” (p. 40).

Por otro lado, los estereotipos de género han sido abordados desde distintas teorías. Durante la tercera ola feminista, toma gran importancia la postura planteada por el postestructuralismo, posibilitando la “deconstrucción de categorías como hombre, mujer, femenino, masculino” (Zambrini, 2014, p.46). Desde esta perspectiva, el lenguaje es uno de los factores decisivos en la formación de las identidades culturales y de género; siendo así los sujetos, reproductores de normas inmersas en un contexto cultural que condiciona la construcción de las identidades de género (Zambrini, 2014). A partir de las teorías del discurso, Butler adopta el término de la performatividad “para repensar los géneros como formas mediante las cuales las palabras conllevan acciones” (Zambrini, 2014, p.49), es decir que el lenguaje utilizado en un contexto específico puede ir cargado de componentes sexistas que determinan las acciones de mujeres y hombres en ciertas situaciones y espacios. Así, el discurso, toma gran relevancia ya que es a través de este y sus formas (escritura, oralidad y pensamientos), que la identidad tiene la posibilidad de cambio o transformación de acuerdo a lo establecido en los entornos sociales (Rodríguez y Peña, 2005), (Rodríguez, 2006). Al respecto, Rodríguez y Peña, citando a

Davies, (1994, 1997, 2003), Davies y Banks (1992), Francis (1997, 1999, 2001), Jones, (1997) y Skelton (2001), reconocen la existencia de discursos con mayor disponibilidad para hombres o para mujeres, otorgando a las prácticas discursivas, la posibilidad de definir categorías y dominios y dando juicio de valor a ciertas acciones y expresiones.

A finales del siglo XX, Anthony Giddens plantea la teoría de la estructuración, en la que se pone en primer plano las prácticas sociales. Las interacciones sociales y las prácticas sociales son realizadas por los individuos conscientemente, llevando a su vida cotidiana tales conocimientos y recursos (Parga, 2008). Desde esta teoría, los individuos son “productores, reproductores y modificadores de las prácticas sociales y personales” (Espinosa, 1998, p.42). Así, cuando los sujetos realizan acciones en ciertos contextos, se producen nuevas normas que sustituyen las ya establecidas, posibilitando la transformación en los estereotipos de género. Esta acción de transformación de las formas de vida a partir de la interacción y las prácticas sociales, es conocida como “naturaleza recursiva de la vida social” (Parga, 2008).

Por su parte, Castillo y Montes (2014) retomando a (Eagly, 1987; Eagly, Wood y Diekman, 2000; Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004), manifiestan en la teoría del rol social que “las creencias estereotípicas sobre los grupos de género surgen porque al observar que cada grupo realiza roles sociales diferentes se infiere la existencia de disposiciones internas distintas” (p.1), lo que hace que todas estas ideas o imaginarios que van construyendo los seres humanos permitan que afloren comportamientos que pretenden establecer con claridad la diferencia entre los diferentes géneros, es así como el abanderado de dicha teoría (Eagly, 1987; Eagly et al., 2000; Eagly et al., 2004) retomado por Castillo y Montes (2014) enuncia que “se espera que un cambio en los roles sociales se traduzca en un cambio en los estereotipos asignados a mujeres y hombres” (p.2), pero haciendo especial énfasis en las mujeres debido a que la evolución de estos se han dado más en las mujeres que en los hombres. Es así

como se puede afirmar que “los estereotipos son constructos dinámicos influidos por los cambios reales y percibidos en los roles que desempeñan hombres y mujeres, los cuales son distribuidos en la sociedad basándose en las diferencias sexuales y físicas e interactúan con las circunstancias y la cultura” (Eagly & Wood, Citación 2012; Águila, Citación 1987) citado por López y García (2021, p. 341).

Por último, en el marco de la presente propuesta de investigación se aborda la categoría estereotipos de género desde diferentes teorías, siendo la planteada por el postestructuralismo la que permite la deconstrucción de las categorías hombre/mujer, femenino/masculino utilizando el lenguaje como vehículo que permite a las narrativas construidas por las niñas y niños en el contexto del concurso “*Vamos a Soñar*”, plasmar en su discurso los componentes sexistas que determinan los roles asignados a los diferentes grupos por la categoría sexo. A través de dichos textos la escuela puede implementar un seguimiento a la permanencia, actualización, transformación y resistencia que las/los estudiantes hacen en su contexto a los estereotipos de género, los cuales impiden “ser” a cada uno ya que estos pueden condicionar, reducir las aspiraciones de las personas, reprimir, discriminar afectar la autoestima, juzgar, limitar, impedir moverse, vivir, tomar decisiones y comportarse libremente. Así, la escuela, debe convertirse en un espacio generador de reflexiones que conlleven a minimizar conductas diferenciadas por sexo, que sigan replicando estereotipos de género.

4.3. La influencia del contexto escolar en la formación de los estereotipos de género

El sistema educativo tiene la responsabilidad de generar procesos académicos que potencien y fortalezcan competencias y conocimientos en las asignaturas establecidas en el currículo con seguimiento de los procesos a través de los sistemas de evaluación materializados en reportes de notas, promociones de grado, generación de boletines y diplomas. También cumple la función de ser agente viabilizador de los procesos de socialización de los estudiantes, convirtiéndose en mediador en la construcción de la personalidad, la autoimagen y su interacción en el medio social (Subirats, 1991) p.

162. Tomado de Osorio y Espinoza, 2003, p.162). Así, la escuela es uno de los espacios de socialización más importantes para las niñas, niños y jóvenes. Es allí donde se ponen de manifiesto los diferentes modelos de desigualdad que se encuentran presentes en la sociedad. También donde se producen, refuerzan y reproducen los estereotipos que se han normalizado. Las instituciones educativas se convierten en herramientas eficaces para ayudar a transformar y deconstruir los estereotipos que histórica y culturalmente se han ido visibilizando gracias al modelo patriarcal y heterosexual en el que se ha estado inmerso por décadas.

Retomando de la afirmación de García Carmen, 2014 (p. 439) de que “La escuela reproduce la sociedad a través de la socialización diferencial”, y que “El problema de base está en que el modelo cultural tiene lo masculino como eje de la experiencia y el conocimiento” (Pérez, C. y Gargallo, B., 2008, s/p) se puede manifestar que en la vida de las niñas y niños el contexto escolar se convierte en uno de los espacios que tienen una poderosa influencia en la construcción de su identidad y formación de estereotipos debido a que le brindan la posibilidad de interactuar y establecer vínculos sociales con los diferentes actores que dinamizan dicho contexto. Al interior de estas relaciones se reproducen ideas, valores, imaginarios, realidades, modelos, creencias, roles, comportamientos y tradiciones que los estudiantes vivencian al interior de su familia y que inconscientemente van interiorizando para dar lugar a la formación de estereotipos que de una u otra forma contribuyen a establecer diferencias bastante marcadas entre mujeres y hombres.

Desde el punto de vista de Espinosa (2008), es importante abordar la escuela como un escenario de especial referencia lleno de privilegios donde se vive una verdadera experimentación de nuevos sujetos apoyados por estrategias que impulsan la equidad de género a través de la promoción de derechos e igualdad de oportunidades, donde se evidencian también las problemáticas relacionadas con la socialización del género para alcanzar una justicia cultural y simbólica; debido a que “a través de los

procesos de aprendizaje se transmiten y reproducen estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, así como la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sexuales de mujeres y varones y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social” Espinosa (2008, s/p) siguiendo a Guerrero, Provoste y Valdés (2006) siguiendo a Fraser.

Las prácticas del currículo oculto refuerzan los estereotipos de género aprendidos en la familia y en otros contextos a partir de diferentes acciones, que si bien, no corresponden a lo estipulado en los diseños curriculares de la escuela, hacen parte de la realidad, transversalizando los distintos espacios y prácticas que se llevan en esta. En esta medida, la escuela es uno de los escenarios protagonistas en la construcción y afirmación de estereotipos de género. Según Connell (2001:160) citado por Scharagrodsky, 2007, p.271), “el régimen de género de las escuelas está atravesado por cuatro tipos de relaciones”: las relaciones de poder establecidas entre los docentes y estudiantes caracterizados por la dominación y el control; la división del trabajo en tareas concentradas para profesores como la enseñanza de las ciencias puras y actividades para profesoras centradas en las artes y literatura; los patrones de emoción regularizados para los hombres y permitidos a las mujeres y por último, la simbolización, pues a pesar que en el contexto educativo se reproducen esquemas establecidos socialmente, también producen una simbología propia.

Retomando las relaciones construidas en la escuela a partir de la simbolización, se hace evidente la construcción de feminidades y masculinidades mediadas por diversos elementos que interactúan en este contexto. Parámetros como los códigos establecidos en la forma de vestir, incluyendo el porte de un uniforme diferencial entre niñas y niños; la asignación y representación de actividades específicas como masculinas o femeninas, la utilización de espacios para la realización de ciertas acciones y tareas clasificadas para niñas o niños; la diferenciación de actividades deportivas y recreativas basadas en el físico; y los códigos lingüísticos usados de manera distintiva de acuerdo al

sexo, construyen de modo constante una simbología mediada por el sexismo y la diferenciación entre mujeres y hombres. Desde esta mirada, el contexto escolar mantiene en constante refuerzo una serie de normas y valores que “definen a las masculinidades hegemónicas como heterosexuales, homofóbicas en franca oposición al universo femenino” (Scharagrodsky, 2007, p.281). En este sentido, el escenario de los hombres está destinado a “la acción y la energía, mientras que las niñas se enmarcan en la pasividad y la docilidad”. (Rivera, 1985, p. 2 y 3), tomado de texto parcial publicado por Osorio y Espinosa, 2003, p. 109).

Los aspectos anteriormente mencionados se dinamizan en la cotidianidad de la escuela amparados por el currículo explícito y el “currículo oculto” a través de los cuales se orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las niñas y niños, pero en este último es donde se demuestra “que en las interacciones escolares se enseñan y aprenden contenidos no previstos” (Díaz, 2006 citado por Pérez y Heredia 2020, p. 213) sin que exista una intención consciente por parte de los educadores. De igual forma Lovering y Sierra (1998) citados por Pérez y Heredia 2020, p. 223 consideran que el “currículo oculto de género está interiorizado por las personas, quiénes a menudo no son conscientes de ello; y, lo aprendido orienta las relaciones y prácticas sociales de los hombres y las mujeres” permitiendo así legitimar los roles que en la sociedad han sido asignados para cada uno de forma particular. Estas adquisiciones se hacen de manera inconsciente. Las prácticas del currículo oculto refuerzan los estereotipos de género aprendidos en la familia y en otros contextos a partir de diferentes acciones, que si bien, no corresponden a lo estipulado en los diseños curriculares de la escuela, hacen parte de la realidad, transversalizando los distintos espacios y prácticas que se llevan en esta.

En este punto, los docentes contribuyen en el fomento y refuerzo de feminidades y masculinidades a partir de acciones cotidianas que enfatizan en el trato diferenciado. Una de estas prácticas es la forma de comunicación entre estudiantes y maestros y entre pares. Según Bustos,

González y Mendoza, (2001), tomado de texto parcial publicado por Osorio y Espinosa, 2003, p.108), es común encontrarse con expresiones que tienden a diferenciar a las niñas de los niños, haciendo énfasis en características y comportamientos catalogados por la cultura como femeninos o masculinos; uso de tono de voz y gestos fuertes y enérgicos con los hombres mientras con las mujeres el tono y los gestos son suaves y delicados; y mayor prolongación en la atención a varones que con las mujeres, son algunas de las situaciones mediadas por los maestros que refuerzan a diario estereotipos en la escuela.

Así pues, el currículo oculto se encuentra constituido por el “conjunto de influencias que la escuela ejerce sistemáticamente [en los alumnos] pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas” (Gvirtz y Palamidessi, 2005: 64, citado por Ortega, 2018, p. 69), aplicadas a través de la utilización de materiales, espacios, juegos y textos; y de manera simultánea, el comportamiento y actitudes de los maestros en la interacción con los estudiantes (Bustos, González y Mendoza, 2001, tomado de texto parcial publicado por Osorio y Espinosa, 2003).

El deporte y el uso del cuerpo también son aspectos que son permeados por los estereotipos de género en la escuela. Messner y Sabo (1994) citado por Morgade (2001, p.47) sostiene que “los deportes masculinos definen un modelo agresivo, competitivo y vencedor que resulta atractivo y apropiado para algunos, pero fuertemente excluyente para otros”. De la misma manera, Connell (2001) referencia a las escuelas como agentes en la construcción de masculinidades donde están presentes una serie de símbolos, entre los cuales juegan un papel importante los uniformes y códigos de vestidos, los cuales permiten marcar diferencias entre muchachas y muchachos. Por otro lado, como lo manifiesta Morgade (2001, p. 41), el patio de recreo y el salón de clases se convierten en testigos de las diferencias en las actitudes por parte de los profesores.

Haciendo referencia a los textos y la forma como se plasman en estos los contenidos para la enseñanza, se evidencia una subvaloración, invisibilización o negación del reconocimiento y el aporte

que han hecho las mujeres a la humanidad a nivel cultural, científico, social y que han permitido de alguna manera impulsar la historia. Desde esa perspectiva, Morgade (2001) también hace evidente la discriminación de género que se presenta en las imágenes femeninas que traen los libros, donde hay casi una omisión de roles de hombres ejercidos por mujeres, otorgando mayor valor a su desempeño en el sector servicios (maestra, esposa, empleada doméstica, modelo, enfermera, etc.), mientras que los hombres son mostrados ejerciendo liderazgo, cargos públicos y profesiones universitarias. En estas imágenes se refuerza con detalles el sector o clase social a la que pertenece la persona, la ubicación geográfica, edad, grupo étnico, entre otros estereotipos con el fin de que los lectores tengan mayor comprensión del mensaje de género que se quiere transmitir, reforzado en el texto escrito a partir del uso del lenguaje que circula cotidianamente en la vida escolar.

Es importante tener presente que “a pesar de que la escuela sea mixta y los libros y el currículo sean los mismos para todos/as, la escuela continúa educando de manera diferente a niñas y niños mediante mecanismos invisibles por medio de los cuales se inculcan y transmiten una distribución de roles sexistas” (Careaga, 1987, p. 40 citado por Mosteiro, 2013, p. 246), pues ella “contribuye a la construcción de los códigos de género dominantes”, Morgade (2001, p.49) con una fuerte polarización por sexo.

En este orden de ideas, los docentes además de mediar en el proceso enseñanza aprendizaje con los contenidos propios del currículo, también son el modelo que guía a las niñas y niños quienes a través de su actuar en las prácticas pedagógicas legitiman lo que es socialmente adecuado o no para cada uno de los sexos. Desde la mirada del modelo pedagógico constructivista, estos aprendizajes son producto de la interacción entre los estudiantes y el medio en el que interactúan, construyendo modelos y simbolizaciones que le permiten adaptarse al medio en el que se desenvuelve (Ortiz, 2013).

Desde el constructivismo, se plantea la adquisición del conocimiento a través de las representaciones establecidas a partir de la relación de los individuos con el medio en que se desenvuelve (Carretero, 1993), “el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Carretero, 1993, p.1). En esta medida, los estereotipos de género reforzados o aprendidos en la escuela hacen parte de la realidad que las niñas y niños evidencian en sus contextos cercanos (familiar y escolar), y que se van consolidando como propios a partir de la interacción de los estudiantes con tales acciones y creencias, asimilando como natural y espontáneo la realización de acciones clasificadas como femeninas o masculinas y concebir como verdaderos algunos prejuicios de género.

Esta situación se explica desde el concepto de esquema, trabajado en el constructivismo. Según Carretero, (1993) un esquema es la representación de una situación específica que permite al individuo manejarla teniendo en cuenta otras situaciones parecidas que hagan parte de su realidad. Los esquemas proceden de la representación que se tiene de la nueva situación y la actividad interna o externa que se lleve a cabo con esta. En el campo de la escuela y los estereotipos de género, introducir a los estudiantes en nuevas situaciones en las que se rompen la lógica establecida para niñas y niños genera que sus respuestas no sean las esperadas ya que no cuentan con los esquemas o representaciones necesarios para realizar dicha actividad. Un ejemplo de esta situación es solicitar la formación en fila. Esta acción en la escuela está relacionada directamente con el género. Lo más probable es que se creen dos filas, una de niños y otra de niñas, ya que no se cuenta con un esquema o representación que permita crear una sola fila indistinta del género. La utilización de esquemas implica que el o la estudiante “no actúa sobre la realidad directamente, sino que lo hace mediante los esquemas que posee” (Carretero, 1993, p.1).

A medida que los sujetos van creciendo, los esquemas van cambiando en relación a las nuevas interacciones que van estableciendo; desde la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, a medida que el individuo pasa al siguiente estadio, adquiere nuevos esquemas y estructuras (Carretero, 1993). Esta premisa llevada al plano de la construcción de estereotipos de género explica cómo a medida que las niñas y niños se promocionan de grado en grado van transformando o reforzando, de acuerdo a la clase de interacciones que genere con el medio, los imaginarios de masculinidades y feminidades que eran parte de su realidad cuando iniciaban el ciclo escolar y pertenecían a un estadio de desarrollo cognitivo inferior.

Según Carretero, (1999) citado por Cárdenas y Rodríguez (2017), el aprendizaje se adquiere a partir de la mediación de diversos factores de índole cultural, contextual, social, económico y la interacción entre sujetos; la fusión de estos componentes propicia situaciones potencializadoras de nuevos aprendizajes. Así, desde la perspectiva de género, la escuela como agente dinámico en la construcción de saberes y el fortalecimiento de competencias, brinda reiteradamente acciones y situaciones que aportan de manera significativa en la construcción y transformación de los estereotipos de género.

Desde esta mirada, se debe pretender recorrer el contexto escolar de manera mancomunada hacia un cambio radical que permita romper estereotipos, crear una nueva concepción del sujeto mismo de la educación, de sus fines y producto de la actividad educativa donde las posibilidades de mujeres y hombres no se vean frenadas por el papel de las/los docentes que potencian el protagonismo de los niños frente a las niñas orientado hacia la igualdad social de mujeres y hombres que lleve a la construcción de un nuevo sujeto llamado “niña” y la reconstrucción del sujeto “niño”.

4.4. El papel del lenguaje y las narrativas en la formación o transformación de los estereotipos de género

El uso del lenguaje es uno de los componentes con mayor amplitud en la escuela. Desde el punto de vista académico y pedagógico, su abordaje brinda las competencias necesarias para garantizar procesos de lectura, escritura y oralidad óptimos en beneficio del desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes; mientras que, desde la mirada del desarrollo social, afectivo y personal, el lenguaje es la herramienta que posibilita la formación de seres sociales a través del intercambio de ideas con sus pares, maestros y familia.

Desde esta perspectiva, el lenguaje termina combinando una serie de componentes estructurales, la influencia directa del contexto social y la realidad en la que se desenvuelven las niñas y los niños, posibilitando desde un punto de vista reflexivo, la identificación, análisis y comprensión de conceptos e imaginarios que van construyendo a partir de sus experiencias y su interacción con diversos medios y sujetos. Esta misma dinámica de utilización del lenguaje en la construcción de conocimientos, saberes y relaciones interpersonales y sociales se refleja en la creación de narrativas y discursos.

Desde el punto de vista de las ciencias sociales, las narrativas se definen desde el componente pragmático del lenguaje, son la manera de dar significado a las experiencias. Este proceso de significación se ve afectado por aspectos internos como los pensamientos y emociones; y elementos externos como acciones observables y el estado de estas. Así, las construcciones narrativas, se encuentran supeditadas a elementos personales y culturales de los sujetos que las construyen (Hamui, 2011).

Desde esta misma perspectiva, para Herrenstein-Smith, (1981), citado por McEwan y Egan, (1998), las narrativas se relacionan directamente con la materialización verbal o escrita de vivencias

que, a su vez, están compuestas por “actos verbales, simbólicos y conductuales” (McEwan y Egan, 1998 p. 6) que se relacionan entre sí con el fin de exponer algo que ha sucedido. En consecuencia, las representaciones sociales expresadas en las narrativas reflejan conceptos de juicio y comportamientos correctos e incorrectos, mediados por el entorno, la cultura y las emociones del narrador. En concordancia con lo anterior, Lindón, (1999), plantea tres rasgos característicos de las narrativas: su carácter experiencial a partir del relato de vivencias propias; la evocación de episodios que guarda en su memoria, considerados significativos en un contexto sociocultural; y su significación social.

En esta misma línea, (Hamui, 2011) plantea las narrativas como oportunidades de aprendizaje. Para el emisor, el ejercicio narrativo se convierte en un espacio para exteriorizar y compartir aspectos significativos e importantes de sí mismo, exponiendo sus valores, creencias y costumbres. Mientras, desde la mirada del receptor, se permite entender al otro a partir de “la comprensión de lo que no se ha experimentado personalmente” (Hamui, 2011, p. 52), inicia un proceso de búsqueda, asimilación, comprensión y significación de realidades que no hacen parte de sí mismo, ni de su entorno.

Por otra parte, es importante dar una mirada al contenido y expresiones que utiliza el emisor en las narrativas, ya que el mensaje que puede estar transmitiendo podría de una u otra forma lastimar o agredir al otro, muchas veces sin intención. Esto, debido a que en las narraciones se entretienen estereotipos de género propios o heredados de la cultura y los grupos sociales en los que se interactúa, influenciados además por la familia, la escuela y los medios de comunicación, los cuales marcan diferencias significativas entre mujeres y hombres en función de su sexo; generando al mismo tiempo discriminación y desigualdades. Todo lo anterior, fruto de la reproducción del legado hegemónico androcéntrico que circula en la sociedad.

Cabe señalar, que los estereotipos en los que se enmarcan las narrativas se encuentran definidos por el limitado concepto que se tiene de la mujer, la posición que esta ocupa en la sociedad y la

reproducción de las estructuras tradicionales de rol de género que se han afianzado culturalmente manteniendo la pervivencia de ideas estereotipadas sobre lo que es ser mujer y ser hombre. Según Artiles L. (1998) citado por Serrano, 2018. p.28) la mayor responsabilidad con respecto a la caracterización de roles le corresponde a la familia por ser ésta el centro de formación natural y de difícil reemplazo, pues, lo vivido en ella refuerza las diferencias de trato entre géneros porque asigna a cada uno diferentes actividades.

En este sentido es importante recordar que como lo femenino y lo masculino son construcciones sociales provenientes de modelos legitimados que se fundamentan en las diferencias de sexo, las narrativas también se direccionan bajo la mirada del binarismo. Desde esta perspectiva, Butler manifiesta que a través de esta realidad se “naturaliza el caso hegemónico y reduce la posibilidad de pensar en su alteración” (Larrús, 2020. P.43), pues el discurso pretende también visibilizar de manera sutil la ideología de las personas, los valores dominantes según el género, los imaginarios, las relaciones de poder entre los actores sociales.

Ahora, desde la mirada de la escuela; del espacio donde se dan los encuentros para intercambiar saberes, narraciones y experiencias o como lo manifiestan Uribe y Castaño (2016) citando a Estupiñán y Agudelo (2008), el lugar donde confluye lo cultural con una matiz social, político, académico y vivencial donde los actores experimentan vivencias significativas “se entrecruzan las discontinuidades, las convergencias, las rupturas, las competencias y las diversidades culturales que generan las intersecciones y las conectividades de las manifestaciones culturales expresadas en símbolos y en significaciones que se abrazan y se interdeterminan mutuamente (Uribe y Castaño,2016. p.24). En este sentido, la escuela debe estar siempre abierta a trascender a través de las narraciones de la realidad contextual de los estudiantes convirtiéndose en un espacio dinámico.

Bruner (2006) manifiesta que la narrativa es “la forma de expresión que mejor comprende el niño, quizá por ser el modo habitual y más propio de la cultura popular, pues la narración es un tipo de expresión que simplifica la comprensión de la realidad, permitiendo hacer que lo excepcional se convierta en comprensible” (Segovia, 2012. P.376). Por eso, desde las Ciencias Sociales y Humanas, los docentes a través de sus prácticas pedagógicas incentivan a las niñas y niños a narrar las vivencias, interpretaciones y sucesos ocurridos en el entorno, los cuales se encuentran permeados por estereotipos de género que de una u otra forma son reproducidos y reforzados en las actividades y los diferentes espacios escolares por los mismos docentes, motivando así la discriminación y desigualdad que se experimenta en la sociedad en general.

La escuela, como lugar privilegiado para la expresión de los estudiantes se encuentra amenazada cada día por la violencia de género que circula rampante motivada por las desigualdades que se alimentan consciente e inconscientemente por la presencia de estereotipos de género naturalizados en la sociedad, es por esto que es importante la programación de planes formación y capacitación a los docentes con el fin de empezar a generar cambios en las instituciones educativas.

Por otro lado, es importante retomar los aportes generados desde el feminismo en la segunda y tercera ola por Monique Wittig y Judith Butler, quienes a partir del postulado de Simone de Beauvoir: “No se nace mujer: llega una a serlo”, desarrollan una serie de planteamientos en torno a la incidencia del lenguaje en la construcción de la categoría género.

Por su parte, Wittig, teniendo como propósito erradicar la categoría de género desde el lenguaje, actúa en dos direcciones. Por un lado, provoca una “alteración estructural” (Burgos, 2003 p. 16) en este, a partir de la transformación de los pronombres personales en sus obras literarias, al considerarlos

canales de reforzamiento de las diferencias basadas en género; para Wittig, las palabras, en general, traen consigo una función diferencial de género en su forma y significado; así sus textos evidencian una transformación en el léxico, el uso y la estructura del lenguaje. En concordancia con esta primera línea de acción, Wittig continúa con su postulado a partir de reflexiones alrededor de la significación lingüística que otorga el género gramatical a las personas, el poder del lenguaje en la subordinación de las mujeres y la creación de realidades en torno a su cuerpo y la posibilidad de emplearlo en sentido inverso desde una perspectiva feminista. La escritura se convierte en espacio de construcción neutra, sin diferenciación por sexo y género. Wittig plantea el lenguaje como un sistema que implementa de manera propia la diferenciación de género, trascendiendo a la esfera social, política y filosófica y modificando el pensamiento y las relaciones de los sujetos (Burgos, 2003).

En continuidad a los planteamientos de Wittig basados en la oposición a la naturalización de la categoría género en el lenguaje (Burgos, 2003) y desde una mirada posestructuralista, Judith Butler reafirma la influencia del lenguaje en la construcción de la categoría género. Desde esta corriente, el lenguaje establece la realidad a partir de relaciones de discurso, que a su vez se ven afectadas por relaciones de poder. En este sentido, el lenguaje determina percepciones, pensamientos y actuaciones basados en las desigualdades que generan las relaciones de poder. Para Butler, el lenguaje cumple una función performativa ya que además de nombrar realidades, las construye; estructura la identidad de los sujetos; edifica sociedades y en consecuencia clasifica a los individuos en sistemas establecidos (Marante, 2021). Así, “los cambios sobre los discursos pueden influir en los comportamientos y en las percepciones sociales” (Butler, 1990 citado por Tosi, 2019, p. 6). Haciendo uso de la funcionalidad de la performatividad del lenguaje, las relaciones de poder se han mantenido vigentes sin necesidad de ejercer autoridad, imposición o castigos. El lenguaje ha permitido establecer modelos de vida caracterizados bajo la figura de aceptaciones voluntarias, logrando mantener el orden social y

generalizando ciertas concepciones (Marante, 2021). Desde sus postulados, esta autora legitima la función performativa del lenguaje y la relación de este en la construcción de realidades sociales, en este sentido, las nuevas narrativas podrían exteriorizar transformaciones en la asignación de roles por sexo y en consecuencia en los comportamientos, actitudes, espacios y realidades asignadas a hombres y mujeres en los diversos contextos.

Así, las narrativas elaboradas por las niñas y niños en la escuela visibilizan contextos, acciones y lógicas en los que estos se desenvuelven en su cotidianidad permitiendo identificar estereotipos de género producto de estas realidades; “de este modo, determinadas formaciones discursivas –con base patriarcal– han contribuido a la circulación de ciertas formulaciones y a la consolidación de estereotipos en relación con los géneros” (Tosi, 2019, p. 4), generando normas estandarizadas en los comportamientos de mujeres y hombres.

5. Diseño metodológico

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, la presente investigación se desarrollará desde el enfoque cualitativo ya que permite indagar sobre las realidades de los sujetos en los contextos en los que interactúan, tomando como punto de referencia sus percepciones, vivencias y sentimientos; a su vez, se opta por el método hermenéutico ya que permite reflexionar, interpretar y comprender los textos y ejercicios narrativos en diferentes contextos. Así, esta metodología favorece la investigación ya que permitirá caracterizar, identificar, y establecer los estereotipos de género que hacen parte de las realidades de las y los estudiantes a partir de sus narrativas escritas en el marco del concurso intercolegiado.

5.1. Enfoque cualitativo

Este tipo de enfoque permite inquirir sobre aspectos referentes a las realidades del ser humano y construir interpretaciones a partir de las percepciones y experiencias de los individuos participantes (Cotan, 2017). Las investigaciones de tipo cualitativo dan relevancia al contexto y a la significación de las acciones realizadas por los sujetos dentro de este, “valoran la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores” (Mesías, 2010 p.1), buscando como fin rehacer una realidad a partir de las percepciones de los actores que interactúan en un contexto específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), profundizando en el conocimiento de fenómenos y generando nuevas decisiones en la acción social (Daza, 2018, citando a Mc. Millan y Schumacher 2005).

Las investigaciones de orden cualitativo incorporan en su práctica tres propiedades: el naturalismo, su carácter interpretativo y su condición holística. Naturalista porque estudia los fenómenos y los individuos en la cotidianidad de los contextos en que estos interactúan; interpretativo, al intentar interpretar los fenómenos a partir de la significación que dan los sujetos a tales fenómenos; y

el carácter holístico al estudiar un “todo sin reducirlo al estudio de sus partes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p.9).

Es importante destacar que la ruta de la investigación cualitativa requiere de parte de los investigadores un gran esfuerzo por comprender la información recolectada para luego pasar a la fase de la interpretación de fenómenos complejos, pues se pretende captar con bastante precisión lo que los individuos quieren manifestar a través de su discurso (Balcazar, González, Gurrola y Moysén, 2013). Así, desde este enfoque, se requiere tomar como base procesos inductivos de exploración y descripción para posteriormente generar perspectivas teóricas. Partir de lo particular, caso por caso, hasta llegar a una perspectiva general (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se sitúa desde el enfoque cualitativo ya que, busca indagar y comprender sobre las realidades construidas y mantenidas en el contexto escolar en torno a los estereotipos de género y, a partir del análisis de las narrativas escritas por niñas y niños. En este sentido, la investigación se desarrolla dentro de uno de los contextos naturales de interacción de las y los estudiantes: la escuela; haciendo uso de sus narrativas escritas, las cuales incorporan una serie de sucesos, experiencias, sentimientos, tradiciones y costumbres que permiten distinguir información específica y detallada sobre realidades frente a los estereotipos de género y en consecuencia interpretar relaciones sociales y de identidad personal y social.

5.2. Método Hermenéutico

La presente investigación recurre a la hermenéutica como método de investigación cualitativa, la cual es considerada como un ejercicio de reflexión e interpretación, permitiendo así captar y comprender el sentido de los textos en los diferentes contextos. En el sentido clásico a la hermenéutica se le designaba como arte de interpretar los textos (Grondin, 2008, p.16). Ruedas, Ríos y Nieves (2009) retomando a Nava (2007) ponen de manifiesto que este método tiene como particularidad interpretar y

comprender para descubrir las razones que motivan el comportamiento de los seres humanos. Por otra parte, Ricoeur (1984) citado por Arráez, Calles y Moreno (2006, s.p.), consideraba que “Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo; es por eso que Odman (1988) citado por Sandoval 1996, p.67) plantea que “el propósito de este método es incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado”. Así las cosas, el investigador debe tener una actitud bastante receptiva para permitir captar lo que el autor quiere transmitir a través de su texto, ya que como manifiesta Heidegger (1889-1976) citado por Rueda 2017,p.1) “En él yace una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto sólo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares ni la posición, ni la previsión ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma”.

Por otra parte, este método requiere para la interpretación de los textos contar con personas que tengan conocimientos previos sobre la temática y la situación a tratar para poder lograr una pre-comprensión con respecto al contexto, significados e intención del narrador (Quintana y Hermida, 2019). Además, permite ponerse en diálogo con los textos, hacer un desplazamiento en repetidas ocasiones por las partes o aspectos del fenómeno a tratar para lograr una mayor comprensión, ya que dichos textos se interpretan sólo como partes de un todo, las cuales necesitan ser comparadas con lo que ya se conoce que acontece en la sociedad. Esto es lo que en el método se llama círculo hermenéutico (Rueda 2017). No obstante, Ángel y Herrera (2011) citado por Arias y Alvarado (2015, p.273), manifiestan que “la hermenéutica se pregunta por la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos, no con el propósito de explicar el objeto ni descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender el objeto y así

mismo el valor del conocimiento que proporciona”, ella permite comprender las interacciones con las otras personas, los contextos, las historias de vida, etc.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta investigación se encuentra en las narrativas de los estudiantes, se ve la necesidad de utilizar el método hermenéutico ya que este permite la interpretación y comprensión de los textos de las niñas y niños brindando la posibilidad al investigador de ver el problema dentro del horizonte de la misma interpretación, pues ella permite captar lo que dicen, explican, racionalizan y clarifican las y los estudiantes a través de sus narraciones.

Población

La población corresponde a estudiantes de grado cuarto, quinto y sexto de los colegios oficiales³ Participantes en el concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar”. La muestra objeto de estudio está conformada por **46** estudiantes (**29** niñas y **17** niños) con rangos de edad entre los 9 y 12 años.

5.3. Técnicas para recolección de información o datos

Las herramientas utilizadas para recoger y analizar los datos son: una matriz de sistematización (Anexo 1), los talleres focales de producción literaria (Anexo 2) diseñados durante los años 2020, 2021 y 2022, y la autorización y consentimiento informado para uso de datos personales e imagen establecido por la Secretaría de Educación Distrital (Anexo 3), tal como lo detalla la tabla 3.

³ Colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED,, Institución Educativa Antonio Nariño Sede La Fraternidad, Institución Educativa El Carmelo, Institución Educativa Técnica Nacionalizada de Samacá

Tabla 3

Herramientas para la recolección de datos

Herramienta	Descripción
Matriz sistemática	Esta matriz tiene como fin organizar la información encontrada a través de las narrativas escritas de las niñas y niños y lograr establecer relaciones entre los datos encontrados en estas narraciones y los estereotipos de género. En esta se encuentran registradas las categorías de análisis a desarrollar en las narraciones producidas por las niñas y niños durante los años 2020, 2021 y 2022 en el marco del concurso de literatura.
Talleres focales de producción literaria	Con el fin de fortalecer los procesos escritores y creativos de las y los estudiantes que participan en cada entrega del concurso literario; durante los años 2020, 2021 y 2022 se han diseñado talleres de producción textual direccionados según la temática de cada entrega del concurso literario y acordes a la edad de los estudiantes que producen las narrativas.
Autorización y consentimiento informado para uso de datos personales e imagen	Teniendo en cuenta que los estudiantes participantes pertenecen a instituciones educativas oficiales, se hace uso de la autorización y consentimiento informado para uso de datos personales e imagen establecido por la circular no. 21 de 2020 (28 de julio de 2020). Dicho documento solicita el debido permiso del representante legal de las niñas y niños para la utilización y divulgación de información personal, videos, imágenes con fines pedagógicos en el marco de la Secretaría de Educación del Distrito.
Autorización, consentimiento informado y asentimiento	Teniendo en cuenta, que se hace uso de textos escritos por los estudiantes de colegios oficiales de otras regiones del país, en donde no tiene validez la autorización y consentimiento informado para uso de datos personales e imagen del Distrito capital, se elabora e implementa una autorización, consentimiento y asentimiento respetando la confidencialidad de los datos de las niñas y niños acorde a los requerimientos de la investigación.

Cronograma general

6. Análisis y resultados

6.1. Caracterización de los estereotipos de género en el contexto escolar latinoamericano

Partiendo de la premisa que los estereotipos de género son constructos sociales, es importante resaltar el papel de la escuela en el reforzamiento de estos a partir de las distintas dinámicas propias de esta y que han conllevado a la reproducción y reforzamiento de creencias, prácticas y conductas de orden excluyente frente a la identidad de género. Así, desde la escuela se desarrollan dispositivos que establecen una realidad escolar y social, basada en la hegemonía de la identidad de género de acuerdo a estándares de masculinidad y feminidad generando en niñas y niños presiones sociales basadas en lo considerado correcto según su género. Partiendo de los ámbitos de enseñanza que actúan en los procesos que se desarrollan en los contextos educativos, se diferencian dos componentes principales: el primero de estos, denominado currículo explícito, presenta la estructura y organización de asignaturas, competencias, saberes y contenidos; el segundo, orientado a aquellos saberes y aprendizajes no especificados en el currículo explícito pero que se encuentran inmersos en las prácticas diarias de la escuela, conocido como currículo oculto.

Distintas experiencias investigativas en el contexto educativo latinoamericano, incluyendo a Colombia, muestran patrones comunes en el currículo explícito y en el currículo oculto que, sistemáticamente se han convertido en prácticas normalizadoras de la inequidad de género a partir de patrones, costumbres, ideas, concepciones y prácticas caracterizadas por estereotipos de género que distinguen diferenciaciones para niñas y niños.

Desde el currículo explícito, bajo la premisa del diseño y selección de competencias en cada asignatura con fines de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, se evidencian algunas inequidades en la igualdad de oportunidades para niñas y niños en tres aspectos: las políticas en educación, la aplicación de las políticas en el currículo y las asignaturas del currículo.

Iniciando por el diseño de las políticas de educación, investigaciones realizadas en Chile como la de Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste (2011), señalan dentro de este marco, el diseño de Objetivos Fundamentales Transversales que, si bien incluyen explícitamente la no discriminación por razón de sexo, a partir del reconocimiento y respeto de los derechos esenciales de todas las personas, los planteamientos son generales y dejan abierta la libre interpretación en cuanto a las desigualdades de género. En concordancia con lo anterior, para el caso de Colombia, García y Muñoz (2009) citando a Fuentes y Holguín (2006) y Fuentes (2006) hacen visible el abordaje de las diferencias de género en el sector educativo como un problema de acceso dejando de lado causas de fondo como el sexismo y la discriminación. En esta misma línea Mahecha (2015), refiere dentro de las políticas en educación el establecimiento del enfoque diferencial de género con una perspectiva centrada en el acceso a los derechos dejando de lado la importancia de deconstruir simbolizaciones sociales de género centradas en ideas patriarcales.

En cuanto a la aplicación de las políticas en educación encaminadas a la equidad de género en el currículo se identifican dificultades enmarcadas en el desconocimiento conceptual e información veraz frente al tema por parte de las instituciones educativas y en consecuencia, en el manejo de metodologías que permitan incluir un enfoque diferencial real en las prácticas pedagógicas. Al respecto, experiencias en Argentina (Espinoza, 2008) muestran cómo esta desarticulación entre políticas y currículo conlleva al diseño e implementación de nuevos contenidos y actividades que no se relacionan entre sí y que abordan temas de manera general y a tomar la perspectiva de género como un contenido anexo. Para el caso de Chile, Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste (2011) coinciden en que la incorporación de estos objetivos en el currículo generan dificultades ya que estas nuevas discusiones demandan la omisión de otros contenidos específicos del currículo, conllevando a no tenerlos en cuenta en la planeación y en consecuencia en el aula. Esta imposibilidad a la transversalización del enfoque de

género en el currículo también se hace evidente en Cuba, en donde la sistematización de investigaciones llevadas a cabo en este contexto, entre el año 2001 y 2010, muestran que a pesar que se imparte el mismo currículo sin distinción de género, esto no es suficiente para hablar de una educación diferencial de género (Rodríguez, 2011).

Con relación a las asignaturas, estas también son sesgadas bajo estereotipos de género. En Chile (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2011) estudios muestran la relación existente entre algunas asignaturas y el género, clasificándolas en ciencias duras y ciencias blandas. Así, a pesar de impartir el mismo currículo a mujeres y hombres, las ciencias duras (matemáticas y ciencias) se relacionan al género masculino mientras que las ciencias blandas (sociales y humanidades) al género femenino. Este mismo prejuicio se corrobora en estudios desarrollados en Ecuador (Melo, 2019), refiriendo algunas estadísticas de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) y TERCE (Tercer Estudio de Evaluación de la Calidad Educativa) que permiten visibilizar el bajo desempeño de las estudiantes mujeres en las áreas relacionadas con STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática). En esta misma línea, las experiencias investigativas en Cuba señalan la construcción del currículo enfocando las ciencias exactas y naturales desde una perspectiva tradicional masculinizada y dejando para las asignaturas de menor peso valorativo habilidades de la vida cotidiana (Rodríguez, 2011). En este mismo aspecto es importante resaltar la responsabilidad que recae sobre los Manuales de Convivencia de las instituciones educativas ya que transversalizan en los ejercicios pedagógicos principios heteronormativos que deben ser asumidos por la comunidad educativa en general. Una investigación realizada en un colegio oficial de Bogotá (Mahecha, 2015), señala la implementación del manual de convivencia desde la necesidad de poseer mecanismos que regulen la convivencia y disminuyan las situaciones de conflicto a partir de situaciones catalogadas como correctas e incorrectas,

e incluyendo como componente diferencial de género el término “el” para referirse a estudiantes hombres y “la” para mencionar a las mujeres.

Desde la misma mirada del currículo explícito, pero en dirección a los estudiantes, es importante hablar sobre el rendimiento académico y la participación de estos en las distintas clases pertenecientes a este. Para el caso de Ecuador, investigaciones centradas en el sesgo de género en las asignaturas pertenecientes a STEM (ciencias, matemáticas, tecnología e ingeniería) se menciona la desventaja de las mujeres frente a los hombres en las habilidades relacionadas con estas asignaturas, resaltando mejor desempeño en ciencias y matemáticas por parte de los niños, afirmando que las ingenierías y la ciencia son disciplinas masculinas y repercutiendo en la baja participación de las mujeres en estas áreas; generando estereotipos en las asignaturas y carreras apropiadas de acuerdo al género (Melo,2019). En concordancia con lo anterior, investigaciones sobre el marco curricular desde la perspectiva de género en Chile (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2011), mencionan las diferencias marcadas por sexo en las mediciones de calidad de pruebas locales e internacionales, mostrando puntajes superiores en la asignatura de lenguaje en las mujeres y en matemáticas en los hombres. Para el caso de Cuba el panorama no varía, en la sistematización de investigaciones realizadas entre el 2001 y 2010 por Rodríguez (20011) se corrobora lo anteriormente planteado cuando afirma que las ciencias exactas y las matemáticas se han construido desde la masculinización mientras que los intereses de las mujeres se deja para asignaturas como la educación cívica, asignatura de menor peso e importancia en el currículo. En Costa Rica, reflexiones centradas en investigaciones de países latinoamericanos frente a las problemáticas de género en la escuela, Quiaragua, (2016) retomando lo planteado por Gamboa Araya (2012), señala la evidente desigualdad en la enseñanza de las matemáticas y la relación establecida entre esta asignatura y la masculinidad, coartando el aprendizaje y enseñanza de la asignatura a las mujeres; además al recurrir a los resultados de la prueba PISA del

año 2012, se encuentra mejores resultados en el área de matemáticas por parte de los hombres, el estudio afirma que países como Chile, Costa Rica y Colombia se encuentran entre los países con mayor brechas de género en la asignatura de matemáticas. A propósito de la brecha presentada en Colombia, Estrada (2001) en su experiencia investigativa en distintos contextos escolares de Bogotá plantea la incidencia de la estructuración de las clases de matemáticas con un alto componente competitivo en donde la evaluación se basa en el rendimiento por tiempo y la competencia, escenarios en los que al parecer los hombres tiene mayor disposición que las mujeres y que, termina provocando en ellas un alejamiento de la asignatura. Este mismo estudio plantea algunas diferencias en la participación de las estudiantes frente a las de los varones; mientras que para las mujeres los procesos de participación en espacios académicos y evaluativos genera en ellas un alto nivel de ansiedad y vergüenza que se expresa de forma verbal y corporal, los hombres aprenden a ser rudos y soportar la burla como parte del éxito académico. Así, las mujeres aprenden a ser invisibilizadas y los varones a sobresalir.

El currículo oculto como dispositivo que se hace presente en la escuela es permeado por los estereotipos de género ya que se lleva a cabo de manera no intencionada transversalizando sigilosamente los distintos espacios y actividades realizadas por las niñas y niños transmitiendo los modelos patriarcales que se viven en la sociedad.

Pérez y Heredia (2020) en su investigación realizada en México encuentran estereotipos de género que concuerdan con los modelos hegemónicos relacionados con lo femenino y lo masculino; reafirmando que las mujeres deben seguir simbolizando la belleza, generosidad, educación y responsabilidad, sumándose el estereotipo “inteligente” que siempre se ha atribuido a los hombres. De la misma manera los varones representan violencia, diversión y relajó, caballerosidad e inteligencia. También resaltan que hegemónicamente la mujer no debe ser enojona, orgullosa, grosera y celosa; y el varón, no debe ser sociable, responsable y generoso dejando ver que la educación aún se encuentra

permeada de polaridades entre los géneros femenino y masculino principalmente, dejando de lado las diversidades existentes entre los estudiantes.

Las investigaciones continuas que se han desarrollado en Cuba en los años 2001, 2007, 2008, 2009 y 2010 evidencian que al interior de los contextos escolares se perpetúan estereotipos de género en todos los niveles de enseñanza a pesar de recibir el mismo currículo oficial, ya que coexiste un currículo que se encuentra mediatizado por las subjetividades individuales y grupales de los docentes que inconscientemente perpetúan una visión androcéntrica de los géneros a través de los libros de texto, de las ciencias, del lenguaje y de la interacción escolar debido además a la naturalización que se hace de comportamientos diarios (Rodríguez, 2011).

En Lima-Perú, González (2023) aborda en su estudio el currículo oculto como el medio a través del cual se transmiten estereotipos y roles de género desde la primera infancia, los cuales corresponden a patrones tradicionales: las niñas se ven como delicadas, pasivas, amorosas y ayudantes y los niños como disruptivos, fuertes y toscos; lo que hace que a los estudiantes se les brinde un trato diferenciado por el hecho de ser niña o niño. Dichos estereotipos se refuerzan en aquellos momentos en que los docentes interactúan con los estudiantes en el aula de clase, así como a través de los recursos didácticos utilizados y la organización del salón.

En Colombia en el año 2005, Bolívar y Hernández estudiaron el currículo oculto al interior de las aulas de clase y de la escuela en las interrelaciones de los estudiantes y de los docentes. Los resultados obtenidos demuestran que tanto estudiantes como docentes asignan estereotipos a cada género según el sexo poniéndolo en práctica en la convivencia que se da entre ellos. De igual manera determinan una serie de estereotipos que consideran propios para el sexo femenino: Dependencia, debilidad física, sumisión, pasividad, ternura, escasa sexualidad, abnegación, dedicación, intuición,

generosidad, auto-negación, dedicada a las labores domésticas y la función reproductiva; para el sexo masculino: Fuerza física, violencia, iniciativa, fuerte impulso sexual, autosuficiencia, iniciativa, liderazgo, inteligencia, racionalidad, abstracción, autodidacta, fortaleza, independencia, tenacidad, sin capacidad para expresar sus sentimientos.

En la escuela se manifiestan diferentes actitudes estereotipadas con ciertos prejuicios por parte de los estudiantes y de las maestras y maestros debido a las características de las diferentes disciplinas deportivas. Es así como en Costa Rica en la investigación realizada por Bravo y Carazo (2018) se observa que los grados inferiores son los que más etiquetan las actividades como propias de algún género; siendo los hombres los que más crean estos estereotipos. Hidalgo y Frierro (2014) en la investigación realizada sobre los estereotipos de género que se producen en las clases de educación física en la ciudad de Valdivia-Chile, confirman que estos están presentes desde la educación básica, pero se enfatizan al llegar a la enseñanza media. Los niños rinden más, son protagonistas de las actividades y se apoderan del espacio, presentan una conducta agresiva, son desordenados, fuertes, irresponsables, afectivos, más rápidos y discriminadores con los más lentos, se interesan por la práctica deportiva, especialmente por el fútbol y son muy participativos. En ocasiones no respetan las normas debido a la búsqueda de protagonismo y por querer agilizar y dinamizar las competencias. Las niñas en cambio, se muestran más inseguras, son sociables y afectivas, cuidan la imagen personal, son protagonistas en algunas actividades relacionadas con el área rítmico-motriz, pero se automarginan de otras. En cuanto a su comportamiento se puede observar que muestran cierta agresividad, son inquietas y están a favor de lo que consideran justo.

En Argentina (Anderete, 2021), estudios muestran que a pesar de que en las escuelas se entrenan deportes como atletismo, fútbol, básquet, handball o softball; las mujeres no practican deportes como actividad extraescolar ya que socialmente no se identifican con ellos, y en caso de

hacerlo se inclinan por aquellos que poseen estereotipos de prácticas femeninas ya que resaltan las cualidades estéticas y son individuales (patín y la gimnasia artística). Por otro lado, aunque los niños también practican deportes, prefieren aquellos que desarrollan trabajo en equipo y competencia física directa (Fútbol, básquet). Todo lo anterior debido a la reproducción que hacen las familias de los estereotipos sociales en el momento de seleccionar los deportes que sus hijos deben practicar. En el estudio realizado por Hernández (2018) en grupos deportivos de Fusagasugá en Colombia, sobre los deportes como el porrismo y el parkour, se manifiesta que las motivaciones para practicar y aprender alguno de ellos depende de los gustos particulares de las personas, pero están determinados por las características físicas que diferencian a hombres y mujeres en general, de modo que es mal visto que un hombre sea flyer en las cheer, pues este se adjudica a mujeres por sus características corporales ya que suelen ser más bajitas, flexibles y livianas; pues los movimientos de los hombres suelen ser toscos y no se ve muy agradable. Cuando las mujeres practican el parkour se sienten señaladas o criticadas ya que socialmente no se consideran tan femeninas; mientras que a los hombres se les relaciona con vandalismo y consumo de drogas al relacionar esta práctica deportiva urbana con la calle.

Desde la perspectiva del currículo oculto, los juegos y los juguetes juegan un papel importante en la construcción de la identidad de las niñas y niños, así como en la generación de estereotipos de género. Investigaciones llevadas a cabo en Quito-Ecuador (Valencia, 2021), evidencian que, en la interacción entre niñas y niños durante sus juegos en la primera infancia, se reproducen comportamientos sexistas dentro y fuera del aula de clase. Las niñas se perciben como lentas, deben jugar con otras niñas y no con niños, son inmaduras; el fútbol sólo se hizo para varoncitos, los hombres ejercen profesiones u oficios que evidencien la fuerza y el poder, mientras que las mujeres solo se pueden desempeñar en los quehaceres del hogar. Por otra parte, los hombres seleccionan al grupo con el que desean jugar, mientras que las mujeres que se muestran débiles y con poco poder de decisión son

excluidas, generando discriminación, desigualdad y arbitrariedad. Los niños actúan como protectores de las niñas en los juegos: a ellas no se les pega, se deben cuidar y proteger porque son débiles, si se les pega, lloran. Con respecto a los juguetes, las muñecas son para niñas y los carros para niños; los juegos de hogar son aburridos y es para niñas, mientras que los niños juegan policías y ladrones y hacen actividades deportivas; aunque ambos juegan al lobo y las princesas, es importante resaltar que los niños hacen de lobos y príncipes que pelean por el rescate de la princesa que son las niñas. Martínez (2016) en su trabajo de investigación realizado en la ciudad de Bogotá con estudiantes de tercero de primaria, expone que los juguetes que están relacionados con el sexo masculino se encuentran caracterizados por la fuerza, agilidad, mayor movimiento o exigencia física (Buzz lightyear, carro, trompo y video juego); mientras que para las niñas está el peine, oso y cubiertos; relacionándose con la suavidad, pasividad, hogar y belleza. Con respecto a juegos y juguetes para ambos sexos se encuentran el balón, la pelota de estrellas y la bicicleta. Juegos como el fútbol, se les atribuye a los hombres. Cabe resaltar, que, en momentos de juego los niños se rehúsan a utilizar los juguetes de las niñas.

Con respecto a los espacios y actividades desarrolladas por las niñas y niños en el entorno escolar, Serrano y Ochoa (2020) en México encontraron que los estereotipos de fragilidad física, debilidad y dependencia en las tareas que se consideran pesadas, limitan en la escuela la participación de las niñas en actividades relacionadas con esfuerzo físico, llevándolas a situaciones de vulnerabilidad, desventaja y dependencia ante los hombres, asignándoles roles relacionados con las relaciones personales y el cuidado. Situación diferente ocurre con los niños, con los estereotipos de fortaleza y resistencia física, los cuales los potencian para participar en diferentes actividades y desempeñarse en roles asociados con la aplicación de la fuerza. En Venezuela, García (2014) en sus exploraciones investigativas manifiesta que el patio donde los estudiantes hacen su tiempo de descanso se presta para la segregación, discriminación, manifestación de desigualdad y violencia entre las niñas

y los niños en presencia del docente que no aprovecha la oportunidad para enseñar convivencia y uso del espacio por igual. Así mismo, Marín (2015) en estudios realizados en Bogotá expone que los estereotipos de género también tienen un alcance bastante marcado, ya que se entiende que las canchas son para uso específico de los hombres y ellos lo reclaman como un territorio propio que solo puede ser compartido entre ellos mismos ya que es su espacio para jugar microfútbol o interactuar. Por otro lado, cuando es necesario organizarse por equipos, lo hacen según el género. En experiencias en clase de educación física en la ciudad de Medellín se observa que las mismas adolescentes rechazan participar en algunas actividades motrices debido a que estas implican movimientos corporales de choque, contacto, fuerza o riesgo que culturalmente van en contra del deber ser linda, ya que el sudor, la transpiración, el cabello y movimientos desordenados arruinan los esfuerzos que se hacen para lograr ser una muñeca a la vista de los demás. Lo anterior en cambio no ocurre con los hombres debido a que la masculinidad se valora por el esfuerzo físico; mientras que rechazar este esfuerzo, no se considera masculino (López y Vélez, 2001).

Con respecto al lenguaje, este cumple en los seres humanos una función socializadora a través del cual se reproducen y perpetúan los estereotipos presentes en la sociedad. Pesce, (2019) en su trabajo investigativo realizado en Argentina, analiza el lenguaje inclusivo como una gran oportunidad para contribuir a reducir las brechas de género. Es así como exploraciones llevadas a cabo en México determinan que las niñas se caracterizan por usar un lenguaje mesurado, comunicación respetuosa y cumplimiento de las normas de manera cabal. Los niños, por el contrario, emplean un lenguaje altisonante y los cánones de conducta social son bastante flexibles para ellos (Serrano y Ochoa, 2020). En Venezuela, García (2014) retomando a Ferrara-Bardile (2011) manifiesta que la eliminación de la discriminación no se da de manera automática una vez se elimine el uso sexista del lenguaje, tampoco se logra sin el apoyo de las y los docentes en el aula de clase. De la misma forma en Cuba (Rodríguez,

2011), las diferentes investigaciones llevadas a cabo en este contexto manifiestan el mismo vacío en el uso del lenguaje. En Colombia, Estrada (2001) en su experiencia investigativa en distintos contextos escolares de Bogotá plantea que en los escenarios mixtos existe una permanente invisibilización del lenguaje femenino para dirigirse al grupo en general. Por eso es importante que los docentes utilicen un lenguaje con referencia femenina, masculina o no binaria de acuerdo a la identificación de los estudiantes.

En los textos escolares también se encuentran manifestaciones de estereotipos de género y discriminaciones que se dan de forma consciente o inconsciente. García (2014), en sus estudios realizados en Venezuela, expone que en la literatura infantil se percibe discriminación; las mujeres se muestran como doncellas sumisas, madrastras malas, laboran en lo doméstico y muy pocas en papeles de protagonistas y de responsabilidad en el espacio público. Los niños se muestran como aventureros y violentos, propios de una sociedad patriarcal. Por otra parte, los textos contienen imágenes con representaciones negativas de la mujer: reinas malas, madrastras y hermanastras envidiosas y rivales, brujas maliciosas, etc. Personajes masculinos con actitudes negativas son representados por animales o muñecos dándole continuidad a la desigualdad y mostrándolos como protagonistas, héroes y príncipes, en trabajos intelectuales y remunerados. Ramírez (2001), en estudios realizados también en Venezuela, expone que el número de imágenes masculinas en los textos escolares se presentan en mayor proporción en relación a las femeninas. De igual manera, a medida que avanza el estudiante en edad y curso prevalecen las imágenes masculinas dándole mayor protagonismo a los hombres sobre las mujeres. De esta manera se resalta en los textos los prejuicios y valores machistas de una cultura androcéntrica.

Investigaciones realizadas en Chile y Cuba por Mente y González (2015) corroboran la idea de la invisibilización que han sufrido las mujeres en los textos escolares a través de la ausencia de estas en

ilustraciones, imágenes y grabados, negando de esta forma la realidad social. Se exalta el protagonismo del rol masculino y a las mujeres se les ubica en el ámbito doméstico como madres, amas de casa o hijas. Lo anterior demuestra que los aportes de las mujeres a la humanidad siguen siendo invisibles y su discriminación, apoyada por la misma sociedad. En Colombia, Duarte y Páez (2016) también muestran en su estudio la inequidad de género, manifestada en las ilustraciones que se encuentran en los textos de ciencias sociales haciendo ver al hombre con mayor importancia. Esto se percibe por la mayor cantidad de apariciones en las imágenes, el contexto, las ocupaciones o actividades que desempeñan.

Las creencias y prácticas docentes desde la perspectiva de género juegan un papel fundamental en la escuela ya que estas transversalizan los procesos que se llevan a cabo con los estudiantes. En Argentina, Espinosa (2008) manifiesta que las y los docentes tienen poca formación e información sobre la categoría género, les falta experiencia y manejo de metodologías que permitan su incorporación en las prácticas, pero a pesar de ello se convierte en una necesidad abordar la equidad de género para instar cambios en el tratamiento que se les da a las mujeres ya que persisten valoraciones negativas sobre ellas. Rodríguez y Pease (2020) en Perú, en su investigación con un grupo de docentes mujeres, manifiestan que poseen creencias bastante conservadoras que influyen en la forma como ellas entienden la educación sexual y el enfoque de género: la sexualidad es biológica, sexo y género es lo mismo, la homosexualidad es anormal y se debe respetar a las personas con diferente orientación sexual. El trabajo investigativo de Salgado y Jara (2022) en Chile, evidencian estereotipos relacionados con el género presentes en el discurso de las y los docentes, los cuales desvalorizan a las mujeres y a los hombres chilenos con respecto a su interés y responsabilidad con el proceso educativo. Dichos estereotipos ponen de manifiesto una visión androcéntrica relacionada con la construcción social e histórica de lo que se ha configurado como femenino y masculino.

Los docentes al igual que los estudiantes desempeñan una serie de roles en la escuela determinados por los estereotipos de género que, de una u otra forma inciden en las prácticas pedagógicas. Según lo expuesto por Arana (1997) en su trabajo investigativo realizado en Bogotá-Colombia, las variables sexo/genero determinan opciones, actividades, ubicación espaciotemporal, deseos, necesidades y pensamientos cobijados por un modelo androcéntrico. De esta manera, actividades como la organización del comité social, atender algún enfermo, saber escuchar, posibilitar que todos estén bien, que haya tolerancia, diálogo, bienestar, tomar decisiones relacionadas con el orden y el funcionamiento son parte de los roles desempeñados por las maestras en la escuela que están relacionados con el rol de madre. Los maestros hombres tienen disposición para el manejo de la palabra en público, habilidad competitiva, seguridad en sus capacidades, interés por el deporte y por el desarrollo de la fuerza, interés por abordar la aventura y lo desconocido, tiene más poder de decisión, más capacidad y genera menos problemas. Su rol dentro de las instituciones educativas está relacionado con el ejercicio del poder, con lo administrativo y con el espacio público. Moreno y Pino (2022) en su trabajo investigativo llevado a cabo en Antioquia con maestras de secundaria manifiestan que a las docentes se les asignan actividades que tengan que ver con la decoración, el cuidado, el aseo, preparación y desarrollo de actos cívicos y tareas de mediación con los estudiantes y los padres de familia como acudientes.

En cuanto a los estereotipos de género presentes en las relaciones cotidianas entre docentes de la institución educativa se evidencia el miedo que sienten las maestras al momento de cuestionar a sus compañeros maestros por el temor de que estos tomen represalias contra ellas o usen expresiones despectivas hacia ellas. Se evidencia en la escuela relaciones de poder donde las maestras están subordinadas y el silencio es el único medio para enfrentar la situación. Esta situación también ocurre

entre las mismas maestras debido a la rivalidad entre ellas para alcanzar protagonismo. No importa pisotear a la compañera ni atentar contra su dignidad.

De esta manera, a partir de las dinámicas propias del currículo explícito y oculto, de forma paralela a la construcción de masculinidades y feminidades se va construyendo en los estudiantes aspectos relacionados con el desarrollo socio afectivo y la emocionalidad que confluyen en el establecimiento de roles sociales y en su proyecto de vida. En la esfera de la emocionalidad, en Colombia algunas experiencias en contextos educativos en colegios oficiales de Bogotá, como la desarrollada por Estrada (2001), advierte la desventaja de los hombres frente a la manifestación de sentimientos y emociones. Aunque las mujeres tienden a expresar sus sentimientos y crear redes de apoyo entre ellas mismas de manera abierta, también se ven afectadas por la manera pública a la que pueden exponerse. En concordancia, Calvo (2015) encuentra que la manifestación pública de emociones por parte de los hombres y mujeres no es aceptada en el contexto escolar, los estereotipos emocionales relacionados con rudeza innata y la inhibición en la manifestación de emociones como símbolo de masculinidad han disminuido; los supuestos sociales sobre la medición de la masculinidad en términos de inhibición emocional y la feminidad en expresión de emociones está transformándose.

Finalmente, en cuanto a los roles sociales y el proyecto de vida, la investigación desarrollada por Reybet (2013), en una escuela primaria pública con niñas y niños de sectores pobres de la ciudad de Neuquén- Argentina, muestra cómo en la escuela se reflejan roles tradicionales construídos en otros escenarios sociales: las mujeres como amas de casa y los hombres como trabajadores en el ámbito público. En una escuela primaria en Querétaro (México), Arenas y Cervantes (2021) citando a Jiménez, Inzunza, Madrigal y Álvarez (2013) identifican esta misma constante en la asignación de roles; mientras al género masculino se atribuyen roles identificados con la fuerza, al género femenino se le atribuyen roles de cuidado. Esta tradicional asignación de roles se refleja en la proyección de los

estudiantes frente a asumir roles en su futura vida de adultos. En estudios realizados en Ecuador por Melo (2019), se mencionan algunos datos recogidos por PISA (Programa para la Evaluación Intencionalidad de Alumnos) que evidencian en los países de la región un porcentaje mayor de niños frente al porcentaje de niñas que se proyectan como profesionales de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En concordancia con lo anterior, desde el análisis de investigaciones que muestran el sexismo en las escuelas de Latinoamérica, Quiaragua (2016) citando a (Michel, 2001) resalta como consecuencia del sexismo en el contexto educativo el alejamiento de las niñas a la educación técnica y científica.

Para el caso de Colombia, Estrada (2001) encuentra en el contexto escolar la práctica de clasificar acciones, espacios y objetos en dos categorías: femenino y masculino, generando así roles basados en género desde una lógica heteronormativa en donde los hombres son quienes sobresalen. Martínez (2016), en el trabajo investigativo con estudiantes de grado tercero de una institución educativa oficial, encuentra diferenciación en las acciones que realizan niñas y niños relacionando las feminidades con la maternidad y las masculinidades con la fuerza y oficios en el ámbito público; además de identificar percepciones de inferioridad del rol femenino y de superioridad por el masculino, por parte de los niños. En cursos superiores, se empieza a evidenciar una disminución en estos roles, Calvo (2015) en su ejercicio investigativo enfocado en la caracterización de estereotipos de género con estudiantes de grado noveno, menciona una leve reducción en algunas percepciones relacionadas con la asignación de funciones para hombres y mujeres como: la responsabilidad fuerza económica de los hogares, la toma de decisiones y las labores domésticas. Por su parte, al indagar sobre este mismo tema en estudiantes de educación media (grado décimo y once), quienes van finalizando el ciclo escolar y se acercan a la vida laboral, Martín (2015) menciona algunas constantes fijadas desde la

heteronormatividad como la influencia de la belleza en el éxito laboral, la diferenciación de trabajos de acuerdo a parámetros de y las habilidades comunicativas y sociales.

Es así, como esta búsqueda de investigaciones alrededor del género y la escuela en Latinoamérica permiten concluir que no existe un currículo diferenciado por género y se evidencian brechas marcadas por el sexismo y las tradiciones heteronormativas que trascienden al contexto educativo y que repercuten de manera directa e indirecta en la construcción y continuidad de estereotipos de género.

6.2. Estereotipos de género en el marco del concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a Soñar”

En el presente capítulo se identifican los estereotipos de género relacionados con el contexto educativo en el marco del concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar”. Para este fin, el siguiente apartado inicia con la contextualización del concurso de literatura hablando de sus inicios como proyecto de aula, el paso a intercolegiado, la trayectoria y temas abordados en cada entrega. En la segunda parte se reseñan estereotipos de género presentes en los textos de los estudiantes en el marco del concurso estableciendo algunos parámetros como las producciones escritas durante la pandemia y las elaboradas en los años siguientes y diferenciando los textos de las niñas y los niños. El tercer apartado expone algunas de las conclusiones producto de este ejercicio.

6.2.1 Concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar”

En el marco del mejoramiento continuo de las prácticas comunicativas (lectura, escritura y oralidad) de las niñas, niños y jóvenes del colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED, ubicado al sur oriente de la ciudad de Bogotá en el barrio Santa Lucía en la localidad Rafael Uribe Uribe, tomando como directriz el PEI institucional: “El desarrollo de la comunicación y el pensamiento para significar el conocimiento y promover al ser humano” y el modelo pedagógico que rige el horizonte institucional

basado en el aprendizaje significativo nace en el año 2016 como proyecto de aula en los grupos de cuarto y quinto. La realización de un concurso que permitiera fortalecer los procesos de escritura y lectura de los estudiantes que incluyera otros miembros de la comunidad educativa como los padres de familia, cuidadores y docentes de diferentes asignaturas a partir de la producción de textos narrativos y líricos.

Dos años después, en el 2018, el proyecto se amplía incluyendo a los estudiantes de ciclo dos (grados tercero, cuarto y quinto de primaria) de ambas sedes de la institución y a los estudiantes de media (grado décimo y undécimo).

Para el tercer año, ante el interés de algunos docentes de otras instituciones por participar con sus estudiantes se extiende la invitación a otros colegios oficiales de la localidad y de la ciudad de Bogotá con la intención de escribir sobre el Distrito capital. De esta manera, el objetivo del proyecto se amplía al fortalecimiento de las prácticas comunicativas de las y los estudiantes, exigiendo el establecimiento de categorías de acuerdo a la etapa cognitiva de los estudiantes: categoría infantil (grados primero, segundo y tercero de básica primaria), categoría junior (grados cuarto y quinto de básica primaria y grado sexto de básica secundaria), categoría juvenil (grados octavo y noveno de básica secundaria y grados décimo y undécimo de media). Para el 2019 se cuenta con la participación de siete colegios oficiales de la ciudad de Bogotá, incluido el anfitrión, convirtiendo el proyecto de aula en un proyecto interinstitucional y dando inicio al Concurso Intercolegiado de Creación Literaria “Vamos a soñar”.

En el año 2020, a partir del interés de otras regiones del país por participar, se incluyen los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y La Guajira. En este mismo año, como consecuencia del aislamiento por la pandemia de Covid 19, el concurso toma un nuevo rumbo replanteando las categorías y la forma de producción, centrándose en la elaboración de relatos cortos con formato escrito

o audiovisual (filminuto) que permitieran plasmar las situaciones que atravesaban estudiantes y docentes al adaptar el contexto familiar al entorno escolar a causa del aislamiento. Para esta entrega, el concurso permite visibilizar situaciones y experiencias de estudiantes y docentes de doce instituciones de la ciudad de Bogotá, dos colegios del departamento de Boyacá, uno de Cundinamarca y uno de la Guajira.

Para el año 2021, se presenta una gran tensión emocional y afectiva de los estudiantes, sus familias y demás miembros de las comunidades educativas a raíz de las pérdidas humanas a causa de la pandemia; así que el concurso posibilita a través de los relatos una oportunidad para exteriorizar y exaltar la labor de los integrantes de las familias durante esta etapa, a través de la participación de estudiantes y docentes, sumándose el departamento de Antioquia.

Para la versión del año 2022, ante el retorno a la presencialidad en las instituciones educativas y buscando volver a la normalidad, se toma como punto de partida para la creación de los relatos la exaltación del patrimonio cultural, humano, histórico o natural de las distintas regiones del país, recolectando relatos de cuatro departamentos y la ciudad capital.

Así, durante los últimos años, el concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar” ha posibilitado exteriorizar experiencias, sentires y posturas de los miembros de las comunidades educativas, visibilizando costumbres, creencias, tradiciones, ideas y conceptos tejidos desde los parámetros sociales, la cotidianidad y situaciones específicas en las que se encuentran inmersos los participantes. Se convierten en un insumo importante para identificar algunos fenómenos relacionados con la asignación de estereotipos de género, su incidencia y transformación, establecidos dentro del contexto escolar, durante el 2020, año de pandemia por Covid 19; y los años posteriores a esta, 2021 y 2022, en las niñas y niños de colegios oficiales que participaron en el concurso en la categoría correspondiente a estudiantes de grado cuarto, quinto y sexto de educación básica.

6.2.2. Estereotipos de género, la escuela, las narrativas y “Vamos a soñar”

En el marco del concurso intercolegiado “Vamos a soñar”, a través de los relatos narrados por los participantes de los grados cuarto, quinto y sexto se pretende identificar los estereotipos de género que se vivencian en la familia y en la escuela.

Los estereotipos de género se aprenden desde los primeros años de vida de manera intencional, se renuevan permanentemente y son fundantes (González, 1999); por consiguiente, están presentes en la familia incluso desde antes del nacimiento de un bebé, de allí en adelante empieza una tarea casi inevitable por establecer patrones diferenciadores entre ambos sexos, de manera que la niña, el niño y la sociedad tengan claridad sobre lo que le corresponde hacer a cada uno de ellos basados en las generalizaciones que hacen unas personas sobre otras, sin una base científica, tal como lo manifiesta Bogardus (1950), citado por Parga (2008).

En el marco del concurso intercolegiado, durante el tiempo de pandemia por Covid-19, tanto niñas como niños plasman en sus relatos que las mujeres a pesar de estar enfrentando una difícil situación no desfallecieron en sus labores propias como lo son: la preparación de alimentos, acompañamiento en las tareas del colegio, cuidado de los miembros de la familia, búsqueda de la convivencia armónica; por el contrario, se fortalecieron más y extremaron las medidas de seguridad para salvaguardar a su núcleo, de manera que nadie saliera afectado. Los hombres, aunque trabajan al igual que algunas mujeres, también apoyan en las labores domésticas; ayudan, acompañan y expresan amor a sus hijas e hijos como lo expresa una estudiante de grado cuarto: “Aunque estuviéramos pasando por una difícil situación. Ella logró vestirnos, alimentarnos y también apoyarnos en nuestros estudios”, o como lo escribe un niño de grado cuarto: “Me ayuda en mis tareas, se parece a mi mamá porque hace oficio y cocina y me cuida también. Es amoroso conmigo y con mi mamá”.

Terminada la pandemia, los relatos muestran el poder de los padres para solucionar problemas, satisfacer gustos económicos y libertad para compartir con los amigos fuera del hogar, pese a los desacuerdos con su pareja, como lo manifiesta un escritor de grado cuarto: “el papá siempre llegaba tarde a la casa, después del trabajo, porque se iba con sus amigos a tomar todas las noches (...) y llegó el papá borracho”. También resaltan los paseos familiares, seguimiento de tradiciones y naturalización para que sus hijos hombres aprendan algunas labores que tradicionalmente han estado adjudicadas a las mujeres, tal como lo escribe un estudiante de grado quinto: “mi mamá me dijo: ¡Ven para que aprendas las artesanías wayúu de la Guajira! Fuimos a la ranchería para aprender y me enseñaron poco a poco”. En contraste con lo anterior se encuentran otros relatos que muestran cómo las madres dejan a sus hijos en casa para salir a trabajar, tal como lo afirma una alumna de quinto grado en su texto narrativo: “Un día lluvioso me encuentro en mi casa sola y mi madre está trabajando”.

Lo anterior permite concluir que durante la pandemia se continúa recargando las labores domésticas a las mujeres, aunque se presentan algunas contribuciones en este aspecto por parte de los hombres mientras que, al pasar el confinamiento, estos vuelven a retomar automáticamente las dinámicas que según la sociedad les corresponde como hombres. Por otra parte, se percibe la enseñanza a los varones de ciertas labores que socialmente le corresponden a las mujeres y también las salidas para compartir en familia.

En relación con las creencias, en los relatos narrados durante la pandemia no se evidencian expresiones que den cuenta de estereotipos de género, pero después de esta, las niñas ponen de manifiesto que las mujeres son pacientes, cariñosas, capaces de admirar lo simple, realizan labores domésticas y enseñan a otras personas sus tradiciones y conocimientos y que los hombres son trabajadores y sostienen económicamente a la familia, tal como se sustenta en la teoría del rol social cuando Castillo y Montes (2014) retomando a varios autores como Eagly, 1987, Eagly, Wood y

Diekman, 2000, Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004, manifiestan que estos aparecen porque cada grupo desempeña roles sociales diferentes. Esto da a entender a través de los imaginarios creados por las personas que cada uno tiene condiciones internas distintas que permiten diferenciar a ambos géneros. Por otra parte, también muestran algunas transformaciones a nivel de los hombres que se salen de lo establecido socialmente: son designados por la sociedad para solucionar los conflictos y le sacan el cuerpo al trabajo como lo expone una narradora de cuarto grado: “Un hombre wayúu⁴ no quería trabajar (...) El hombre dijo que se cansaba mucho y que no quería”. En uno de los relatos se refieren a las mujeres como inteligentes y muy capaces, así lo enuncia una estudiante de grado cuarto: “Valery una niña muy inteligente se ganó un viaje de dos semanas con su familia a una isla, gracias a sus capacidades”.

Igualmente los niños expresan que el hombre comparte junto a los amigos y el licor, tal como lo revela un escritor de grado sexto: “... el papá siempre llegaba tarde a la casa después del trabajo porque se iba con sus amigos a tomar todas las noches (...) y los amigos le decían: ¡Ven, vamos a tomar!; por otra parte, también tiene poder económico para adquirir lo que quiera, es visto como una persona fuerte que brinda seguridad y sobresale por su talento, pero también dan indicios de que se presentan algunas transformaciones cuando manifiestan el parecido que tienen los hombres con las mujeres así como lo revela en su relato un niño de grado cuarto: “se parece a mi mamá porque hace oficio y cocina y me cuida también”, además, cuidan a los hijos y les expresan cariño. Por otra parte, algún relato muestra a la mujer como partícipes de entrenamientos de tejo y acreedora de varios campeonatos, actividad que socialmente se le asigna a los hombres; madres que apoyan a sus hijos hombres en el aprendizaje del

⁴Los hombres de la comunidad Wayúu se dedican a diversos trabajos entre los cuales se destacan: el pastoreo de chivos, la pesca para los que habitan cerca al mar, la cacería de conejos principalmente, explotación tradicional de la sal, participación en empresas carboníferas. En algunas regiones cultivan en el huerto de la ranchería y se encargan de hacer las waireñas y tejer los sombreros. El hombre siempre ha sido el principal proveedor del hogar y sus actividades las hace principalmente en la madrugada.

tejido artesanal, así como lo expresa un escritor de grado quinto en su narración: “... mi mamá me dijo: ¡Ven para que aprendas las artesanías wayúu de la Guajira! Fuimos a la ranchería para aprender y me enseñaron poco a poco”. Todo lo anterior, apoyado desde el enfoque sociocultural, planteado por González (1999) donde se percibe el surgimiento de los estereotipos del medio social con la función de colaborar a los sujetos para que se acomoden a las normas sociales. Así las cosas, se puede concluir que los imaginarios que se tejen en la sociedad poco a poco se van normalizando permitiendo ampliar la brecha entre ambos géneros.

Ahora bien, los estereotipos de género evidencian la forma cómo en la sociedad se distribuyen los roles entre las mujeres y los hombres, poniendo en juego atributos que concuerdan con cada uno de ellos (Eagly y Steffen, 1984), citado por González (1999). En las narraciones, los roles de mujer que se destacan durante la pandemia resaltan: juego con muñecas, cuidadora, consejera, orientadora de tareas escolares, preparación de alimentos, actividades relacionadas con el embellecimiento femenino, como lo deja ver en su relato una niña de grado cuarto: “Estábamos aburridas y a mí se me ocurrió y le dije a mi tía que hiciéramos una mascarilla y nos pintáramos las uñas, o sea una tarde de spa”; también se destaca la creatividad y laboriosidad en el hogar, el trabajo dentro y fuera de casa para tener un sustento económico y satisfacer junto con su pareja las necesidades del núcleo familiar, así como lo manifiesta un estudiante de sexto grado: “mi mamá saca su uniforme y se viste para ir a trabajar”; mientras que el hombre es emprendedor, jugador de tejo, restaurador de conflictos. Los niños en cambio, exponen que el hombre colabora con los oficios de la casa, muestra de esto lo escribe un estudiante de sexto grado: “La mejor acción de mi papá es prepararme la comida y cuidarme porque me hace palomitas cuando me cuida”; es un superhéroe, responsable y trabajador. Pasada la pandemia, las niñas enfatizan que los hombres son los encargados de solucionar todos los conflictos, al respecto un escritor de cuarto grado escribe: “en ese momento entró un pütchipü y arregló nuestros problemas por medio de la palabra”. Sin

embargo, uno de los textos manifiesta el intento de resolver dichos problemas por sí mismo. Otro realiza labores de casa y trabajos como guardia y restaurador de viviendas, pero también se muestra que un hombre rechaza el trabajo debido al cansancio que le causa. Por otro lado, los textos de los niños participantes visibilizan a la mujer como rezandera, comerciante, trabajadora y con cierto poder adquisitivo. Igualmente se plasman indicios de algunas transformaciones como en el caso de los deportes, lo cual es plasmado por una niña de cuarto grado quien expresa en su relato "yo subo todos los días con mi papá a jugar fútbol"; así mismo se evidencian madres trabajadoras-emprendedoras (en el campo, la granja y vendedoras que recorren las calles). Es así como a partir de los relatos de participantes en el concurso, se puede concluir que, los roles que la sociedad le ha adjudicado tanto a hombres como a mujeres y que se han normalizado, han empezado a transformarse de manera que el hogar empieza a dejar de ser ese lugar privado y silencioso de explotación al que se deben las mujeres pasando a otros ámbitos que cruzan los límites masculinos, permitiendo su empoderamiento y posicionamiento y ser competitivas en la sociedad en roles ocupados por los hombres.

De igual modo, en el ámbito privado y en la esfera pública también se identifican estereotipos de género en las narrativas de las y los estudiantes, los cuales muestran que estos no son estáticos debido a las dinámicas de las relaciones sociales que se presentan en la actualidad (Parga,2008). Para el caso de los relatos, aquellos escritos durante la emergencia sanitaria por coronavirus muestran a las mujeres dedicando su tiempo a hacer las labores domésticas; cuidar y apoyar a los que están enfermos, rezar, tejer, alguna atiende el negocio ubicado en la misma vivienda, apoya tareas escolares. Ante una situación difícil toma el control y sale airoso, mientras una de las escritoras menciona jugar fútbol con el papá. Los escritores manifiestan que los hombres ayudan con los oficios de la casa y aportan el dinero para cubrir las necesidades de la familia. En el ámbito público muchos hombres y mujeres salen a trabajar y alguna mamá lleva a sus hijos a pasear. En los textos escritos después del confinamiento se

evidencia una gran tendencia al retorno de los estereotipos enmarcados en el binarismo. Los escritores muestran cómo las mujeres continúan con actividades del ámbito privado como la tradición del tejido; mientras el hombre resuelve los conflictos, dedica tiempo a interpretar algún instrumento musical en casa (acordeón) y pone normas en el hogar. Sin embargo, algunos relatos muestran un rompimiento de estos estereotipos, encontrando narraciones en las que se describe la participación de una mujer en actividades propias de los hombres: “Gabriela era ex campeona de tejo así que ganó sin mucho problema” (escritor de grado cuarto); mientras que los hombres comparten con su familia en el ámbito público, describen al papá como una persona amorosa, siempre dispuesta a escuchar y dar consejos a los hijos: Es así, como se puede concluir que aunque se percibe inferioridad y subordinación en la mujer, también se muestran aspectos que permiten afirmar que esta brecha se está empezando a estrechar.

Siguiendo a Laird y Thompson (1992), citado por Colás y Villaciervos (2007) se abordan los estereotipos de género como “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales” (p.38), que con respecto al género serían los atributos asignados a lo femenino/masculino en función de su sexo. Es así como durante la emergencia sanitaria en las narraciones de las y los participantes se evidencian a las mujeres como audaces, sigilosas, amables, luchadoras y cariñosas y los hombres parecidos a las mamás porque cocinan, hacen oficios y cuidan de los demás. Después de la pandemia, la mujer es aventurera y comerciante, campeona de tejo, y los hombres salen a divertirse y tomar licor con los amigos después del trabajo, solucionan problemas por medio de la palabra, provee las necesidades de la familia y muestra poder económico. De acuerdo a lo anterior se puede afirmar que estas generalizaciones preconcebidas han ido cambiando de acuerdo a los desafíos y distintas situaciones que han impulsado a las mujeres a iniciar la búsqueda de transformaciones que le permitan caminar sobre terrenos de autonomía e igualdad.

Por otra parte, cabe señalar que en el marco del concurso “Vamos a soñar”, los relatos narrados por las niñas y niños evidencian las desigualdades entre ambos sexos que se han mantenido históricamente en la sociedad relacionadas con las diferencias fisiológicas y psicológicas como lo manifiesta Eagly y Steffen (1984), citado por González (1999) donde estos estereotipos reflejan además, la distribución de los roles. Es así como antes de la pandemia se deja ver a las mujeres como seres que expresan sus sentimientos sin dificultad, mientras que los hombres no muestran evidencias al respecto. Después del confinamiento, en cambio aparece el hombre expresando algunos sentimientos de tristeza y llanto, sin deseos de trabajar porque esto le produce cansancio, pero alegre, divertido y emocionado con sus amigos, capaz de mostrar su talento artístico en fiestas, mientras que las mujeres se enfadan porque el esposo llega tarde a casa y ante el fallecimiento de un familiar rinde homenaje haciendo la promesa de continuar con la tradición familiar.

A partir de la premisa que sitúa la escuela como un espacio determinante en la formación, permanencia y/o transformación de los estereotipos de género que apropián las niñas y niños, se busca relacionar los relatos de las y los estudiantes participantes en el concurso intercolegiado con algunos elementos propios del contexto educativo, teniendo presente que desde una mirada pedagógica, los aprendizajes se generan a partir de la interacción entre el medio y el sujeto, posibilitando la construcción de modelos y simbolizaciones que les permiten adaptarse al medio en que interactúan (Ortiz, 2013).

Dentro del currículo explícito, específicamente en lo planteado por Subirats (1991) tomando de Osorio y Espinoza, 2003, p.162), en cuanto a la responsabilidad de la escuela en los procesos de aprendizaje y de socialización de las niñas y niños, los textos correspondientes al año de aislamiento por la pandemia no muestran ninguna evidencia que permitan valorar este aspecto. En los textos de los dos siguientes años, solo un relato muestra el interés de alguna niña por mantener y sobrepasar las

expectativas planteadas desde los procesos de aprendizaje, sumando habilidades relacionadas con nuevos idiomas y la realización de actividades académicas. En tanto que en ninguno de los relatos de los niños se presenta evidencia de este aspecto. Así, desde los procesos de aprendizaje, los estereotipos centrados en el sentido de la responsabilidad escolar que caracteriza a las niñas en la realización de tareas y actividades relacionadas con la escuela han empezado a transformarse al punto de no ser perceptible en los relatos.

Abordando otros aspectos relacionados con la escuela, que si bien, no hacen parte de los procesos de enseñanza aprendizaje, si influyen en el desarrollo social de los estudiantes, es importante tener presente la influencia de los docentes no solo en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también el papel relevante que juegan en la legitimación de lo adecuado e inadecuado socialmente para niñas y niños a través de sus prácticas pedagógicas (Ortíz, 2013). De esta manera, es importante analizar, en los relatos, algunos elementos que se enmarcan en el abanico del currículo oculto como: los patrones de emoción, la utilización de espacios, la diferenciación de actividades basadas en el físico, códigos en el vestir, la división de actividades por género, los códigos lingüísticos diferenciados y las relaciones docente-estudiante.

Estudios realizados por Scharagrodsky (2007), muestran el reforzamiento de esquemas hegemónicos en la escuela, que determinan estereotipos de género enmarcados en masculinidades rígidas y heteronormativas desligadas a la manifestación de sentimientos para los niños y dejando esta habilidad para las niñas. Sin embargo, los relatos de los años 2020 y 2021 muestran manifestaciones de afecto y sentimientos por parte de niñas y niños hacia miembros del contexto escolar (compañeros y docentes). De manera opuesta a lo expuesto teóricamente, se identifican mayor cantidad de expresiones de afecto por parte de los niños que de las niñas. Expresiones como: “...Me he sentido triste porque no puedo ver a mis amigos y profe, quisiera decirles que los extraño” (participante hombre de quinto

grado de primaria) o “...soñando en volver al colegio compartir con mis amigos y poder recibir las clases de mis maestras” (estudiante hombre de grado cuarto de primaria), evidencian transformaciones en el estereotipo ligado a la no manifestación de sentimientos como parte de la masculinidad.

Abordando otros aspectos como la utilización de espacios, la diferenciación de actividades basadas en el físico, los códigos de vestir, la división de actividades por género; Osorio y Espinosa (2003), retomando a Rivera (1985) y Morgade (2001) citando a Messner y Sabo (1994) mencionan como en la escuela la acción y energía se asocia al género masculino conllevando a la interacción en espacios que les permitan desenvolverse en este sentido, como patio de juegos y canchas deportivas y realización de actividades de exigencia corporal; mientras que la pasividad se asocia con las mujeres y en consecuencia su espacio se limita a gradas, el piso del patio para platicar o el salón de clases. Al respecto, en el marco del concurso, se podría afirmar que esta clase de estereotipos han dejado de prevalecer en la cotidianidad de la escuela. En los relatos analizados, de forma generalizada obvian estos aspectos, solo uno de los textos muestra estereotipos que relacionan el espacio y la actividad física con lo establecido como propio de las masculinidades: “...me ha hecho falta ir al parque para jugar futbol” (participante de grado quinto).

En cuanto a los códigos lingüísticos diferenciados y las relaciones entre docentes y estudiantes, Osorio y Espinosa (2003) tomando a Bustos, González y Mendoza (2003) mencionan el reforzamiento de feminidades y masculinidades enmarcadas en la heteronormatividad a partir de las prácticas comunicativas cotidianas entre docentes y estudiantes, la utilización de expresiones diferenciales para niñas y niños, el tono de voz y mayor atención a los hombres que a las mujeres. Al respecto, ninguno de los textos permite identificar esta clase de estereotipos, tal vez porque su presencia se identifica desde las prácticas verbales entre docente y estudiantes, no desde la escritura, limitando el análisis de este aspecto desde los relatos del concurso.

Ahora bien, al centrarse en la influencia del lenguaje y las narrativas en la formación o transformación de los estereotipos de género, es importante tener presente cómo el lenguaje reúne componentes estructurales y sociales de cada sujeto que terminan mostrando en las prácticas comunicativas conceptos, ideas y realidades relacionadas directamente con los estereotipos de género. A continuación, se analizan manifestaciones de sentimientos, creencias, costumbres, juicios, comportamientos, significaciones sociales, estructuras tradicionales de género y construcciones del concepto cuerpo, en las prácticas de escritura de las niñas y niños participantes del concurso intercolegiado.

Tomando como punto de partida a Hamui (2011) y el postulado que las construcciones narrativas permiten significar las experiencias a partir de la influencia de aspectos internos como los pensamientos y las emociones y factores externos como la cultura, en cuanto a la manifestación de sentimientos, en los textos de los tres años analizados, se encuentran fragmentos que permiten evidenciar este aspecto, de forma indistinta entre las escritoras y los escritores. En los relatos correspondientes al año de la pandemia y al siguiente año. Se presentan manifestaciones de afecto asociados hacia la labor de las mujeres miembros de la familia (abuelas y madres), evidenciándose el rol maternal y la retribución mostrada en forma de agradecimiento por el esfuerzo que hacen, tal como lo plasma un participante de grado cuarto de primaria: "...Mamá, cuando estas enojada o feliz siempre me has apoyado a seguir, a estudiar. Por eso eres una luchadora, nunca te rindes, nunca te cansas ya que luchas con obstáculos que haya o que no, para poder salir adelante.". Solo uno de los relatos muestra manifestación de afecto hacia un rol masculino (padre) enmarcado en sus obligaciones económicas, sin embargo lo deja en un segundo plano; "Porque mi mamá es mi heroína y me cuidó y me sigue cuidando con todo su amor y protección así que todo se lo debo a ella y a mi papá también ya que él nos transfería dinero para comprar lo necesario para sobrevivir". Hacia miembros del contexto escolar

como compañeros y maestros demostrando afecto a partir de manifestaciones de extrañarlos, más no de agradecimiento, como lo escribe una niña de grado quinto de primaria: “...Soñando en volver al colegio compartir con mis amigos y poder recibir las clases de mis maestras”. Mientras que en los relatos del año 2020 y 2021, los escritores muestran el afecto que sienten hacia sujetos que hacen parte de su realidad, los textos del 2022, exponen relaciones familiares y la manifestación de afectos en medio de estas situaciones. En este orden de ideas, estos relatos muestran efusividad en términos de afecto por parte de mujeres, específicamente de madres, ante la intervención o ante alguna acción de una figura masculina: “...La mujer le agradeció mucho al palabrero ya que no iban a sufrir más por no tener comida ni donde vivir y no pasar desnutrición” (escritora de grado sexto de bachillerato) o “Llega mi padre y mi madre se enfada porque llegó tarde. Todo se resuelve y mi madre le agradece” (participante niña de grado quinto de primaria); y manifestación de sentimientos por parte de hombres que muestran roles asignados para estos desde las masculinidades hegemónicas como el rol de padre: “... Cuando Samuel llegó a su habitación, su padre se puso a mirarlo enojado por haber desobedecido sus órdenes...” (Escritor de grado quinto de primaria). Sin embargo, un texto resalta en un hombre una acción asignada para la feminidad: “... Un día no encontró el acordeón y se puso muy triste, se puso a llorar y a llorar, no pudo ni bailar la Yonna o Chichamaya porque estaba muy triste”, lo que permite evidenciar que el espectro de masculinidades centradas en el machismo ha empezado a romperse en algunos espacios.

Teniendo presente que las narrativas se convierten en una herramienta de aprendizaje, que permiten exteriorizar las costumbres, los valores y creencias de quien escribe (Hamui, 2011), en el marco del concurso intercolegiado, los textos analizados evidencian que, si bien se mantienen ciertas costumbres y creencias relacionadas con los estereotipos de género tradicionales, también se puede hablar de un rompimiento o transformación de estos. Algunas narrativas muestran feminidades y roles

asignados a las mujeres, primando el rol de madres cuidadoras, el desenvolvimiento en el ámbito privado y realización de actividades dentro de este. Mientras las masculinidades y roles de hombres se enfocan en la paternidad proveedora, desenvolvimiento en el ámbito público y desarrollo de actividades que buscan el bienestar de la sociedad. Al respecto un escritor de grado sexto escribe: “... Mi papá le dio plata para la comida y mi mamá nos compró pollo asado, fue muy delicioso”; una escritora del mismo grado deja en su texto: “... el palabrero lo aconsejó: *-Debes trabajar, ya que de eso depende tu familia-* Él aceptó y se fue a trabajar”; un participante de grado sexto: “... A mi abuela le gustaba coser mantas y mochilas. Mi mamá siguió cosiendo y le dijo a mis tías que esto es un homenaje a mamá”. En contraste con lo anterior, otros relatos muestran cómo las madres han salido de la esfera privada para desenvolverse en la pública; además de habilidades y capacidades fuera del ámbito privado para el caso de las mujeres.

De la mano de la manifestación de creencias y costumbres, los relatos permiten identificar juicios que se generan a partir de los valores que tienen establecidos los escritores. En este aspecto, las producciones escritas de los participantes (niñas y niños) permiten visibilizar juicios que empiezan a mostrar cambios en la forma en que se perciben tradicionalmente las feminidades. Estos muestran valores que resaltan feminidades con características establecidas tradicionalmente para las masculinidades, tal como lo escribe una estudiante de grado quinto de primaria: “...y aunque ella no salga en ninguna revista o comic, por siempre ella será la superheroína de mi vida”; mientras que para el caso de las masculinidades se mantienen manifestaciones de juicios fijados desde la tradicionalidad machista, como el paso de habilidades de generación en generación entre los hombres de la familia: “Este niño tocaba espectacular porque era familiar de la leyenda de Francisco el hombre” (Niño participante de grado sexto de bachillerato). En este asunto es importante mencionar que solo uno de los fragmentos que aplicaban para esta categoría, menciona a un hombre, el resto menciona mujeres.

Así mismo, la práctica de la escritura permite visibilizar significaciones sociales mediadas por el binarismo infundado desde parámetros hegemónicos. Esta naturalización de lo femenino y masculino desde la diferenciación por sexos conlleva a pensar que esto es lo correcto y cierra la posibilidad a considerar nuevas formas de masculinidad y feminidad (Larrus, 2020). Al respecto, los relatos del concurso muestran la presencia de significaciones sociales centradas en el tradicionalismo, que corroboran lo anteriormente planteado: actividades del hogar y juegos categorizados para niñas y niños: “... hago oficio y si termino todo eso rápido me alcanza todo el tiempo y todo el día para jugar con mis muñecas...” (escritora de grado cuarto de primaria); asignación de actividades de la esfera pública para los hombres: “mi padre hace mucho trabajo” (niño participante de grado cuarto); se sigue percibiendo el padre como una figura a seguir que “ayuda” a su esposa en las labores que le corresponden a ella en casa, mientras que estas mismas labores por parte de la madre no producen admiración alguna: “Es inteligente, busca soluciones, me ayuda en mis tareas, se parece a mi mamá porque hace oficio y cocina y me cuida también...” (escritor de grado cuarto). Habilidades innatas y/o heredadas de los hombres: “Soy un palabrero y resuelvo conflictos” (niña de grado quinto) y las actividades relacionadas con el cuidado corporal establecido para las mujeres: “Nos hicimos la mascarilla de avena y miel, dejamos que actuara por diez minutos y mientras tanto mi tía me pintó las uñas; que por cierto le quedaron muy lindas; y así pasamos una tarde agradable” (niña participante de grado cuarto).

Sin embargo, se encuentran relatos, en una menor proporción, que permiten evidenciar un rompimiento en esta tradicionalidad: práctica de deportes para niñas y niños, como lo escribe una autora de grado cuarto: “yo subo todos los días con mi papá a jugar fútbol”; la mujeres salen del ámbito familiar y las tareas que este implica como el cuidado de los niños, para desenvolverse en espacios públicos: “Mi mamá quería ser chef y unos días después le llegó la solicitud para ser chef en el

hospital” (Escritor de grado quinto) y tareas destinadas al rol masculino: “Ella que es tan trabajadora [tía], tuvo que aislarse por quince días... Volvió a su trabajo con muchos ánimos de seguir adelante.” (Estudiante de grado sexto); también se evidencia la ruptura en actividades catalogadas culturalmente para mujeres o para hombres, tal como lo señala en su texto una escritora de grado cuarto: “Gabriela era ex campeona de tejo así que ganó sin mucho problema” y un niño participante de grado quinto; “(...) y yo también quería aprender y le dije que si me podía enseñar a mi a tejer y la señora me dijo ¡Sí!”. Desde esta mirada, se podría afirmar que, si bien existe una realidad social centrada en el binarismo que limita la construcción de nuevas feminidades y masculinidades, es evidente la existencia de nuevas prácticas sociales que están repercutiendo en la formación de feminidades y masculinidades con parámetros un poco más equitativos.

En lo que respecta a las estructuras tradicionales de género, la caracterización de los roles que le corresponden a cada uno de ellos recae sobre la familia ya que es el primer centro de formación natural al que pertenecen las niñas y los niños (Artiles, 1998 citado por Serrano, 2018) evidenciándose que las experiencias vividas en este núcleo, refuerzan las diferencias de trato debido a la asignación de actividades discriminadas entre ambos géneros. En el marco del concurso, se evidencia en las narraciones la incidencia de los estereotipos de género que de una u otra forma refuerzan la discriminación y desigualdad que se experimenta en la sociedad; como manifiesta Brunner (2006) “La narrativa es la mejor forma de expresión que comprende el niño, quizá por ser el modo habitual y más propio de la cultura popular”.

De acuerdo a lo anterior, los textos escritos por los niños plantean que las mujeres cocinan, son cuidadoras y se encargan del oficio doméstico y los varones trabajan, trepan árboles y juegan con el caballo. Ya en la post pandemia, las narraciones de las participantes muestran la imagen de mujeres cuidadoras, sacrificadas, preocupadas por el bienestar de sus hijos y hacendosas y hombres

trabajadores, madrugadores, sostén de la familia y amantes de compartir con los amigos. Los escritores exponen en sus relatos que los hombres son trabajadores, velan por el sostén de la familia y tienen poder económico. Sin embargo, algunos relatos evidencian una leve transformación en las estructuras tradicionales de género al encontrar expresiones como: “ayudo a mi mamá con el oficio de la casa” (escritor de grado quinto), “mi mamá saca su uniforme y se viste para ir a trabajar” (alumno de grado cuarto), “(refiriéndose a la mamá)... es inteligente y busca soluciones” (participante hombre de cuarto grado), así la escritura se convierte en un espacio que potencia la transformación de los estereotipos enmarcados en el binarismo.

En cuanto a la construcción del cuerpo, en concordancia con los planteamientos de Wittig citada por Burgos (2003) sobre el poder que tiene el lenguaje en la relación de inferioridad de la mujer y la creación de realidades en torno al cuerpo y lo expuesto por Butler sobre la influencia del lenguaje en la construcción de la categoría género y su competencia en el establecimiento de percepciones, pensamientos y actuaciones basadas en la inequidad de género (Burgos, 2003), como se ha puesto en evidencia a lo largo de este capítulo, los relatos del concurso intercolegiado muestran en general, existencia de dos géneros, masculino y femenino, no se encuentra en ninguno de estos la presencia de pronombres que posibiliten la existencia de un abanico más amplio de géneros; sobresalen los roles de género tradicionales, con algunas rupturas y transformaciones en torno a las funciones de las madres y padres dentro de la esfera privada y pública; y empieza a evidenciarse nuevas percepciones y acciones que posibilitan el establecimiento de estructuras sociales, familiares y escolares con diversidad de masculinidades y feminidades.

7.3. Construcciones y transformaciones de estereotipos en la narrativas de “Vamos a soñar”

Abordar los estereotipos de género en el marco del concurso intercolegiado de creación literaria implicó analizar los relatos de sus participantes desde distintas perspectivas que permitieran tener

presente los principales contextos (familia y escuela) en los que se desenvuelven las niñas y niños y la incidencia del ejercicio narrativo en la manifestación de los estereotipos.

Con respecto a los estereotipos de género que se encuentran presentes en los relatos de “Vamos a soñar” se puede aseverar que estos están presentes en las acciones diarias desde la más temprana edad, siendo la familia el centro de socialización más importante e irremplazable, donde se establecen caracterizaciones que marcan diferencias entre mujeres y hombres. Estos estereotipos son considerados herramientas socioculturales sobre las que se definen normas de funcionamiento social que de una u otra manera sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos (Colás y Villaciervos, 2007). A pesar de la marcada influencia que ejerce la familia y la transmisión que se va dando generación tras generación de ciertos prejuicios, creencias, roles, atributos; así como de la aprobación y desaprobación que se le da a determinados comportamientos generando relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres, se percibe en los relatos nuevas creencias y roles que permiten visibilizar algunas transformaciones en los estereotipos de género.

En cuanto a la incidencia de la escuela en los estereotipos de género se puede afirmar que a pesar que las niñas y niños permanecen gran parte de su tiempo en el contexto educativo, los textos presentados en el marco del concurso intercolegiado no evidencian mayor repercusión de este espacio y sus actores (pares y docentes) en la formación o permanencia de estereotipos de género. Esto podría deberse a dos factores: en primer lugar, el papel primordial que juega la familia en la formación de los estereotipos de género, al ser este el contexto primario en el que se desenvuelven las niñas y niños y quien marca de forma permanente su desenvolvimiento en otras esferas (Artiles, 1998 citado por Serrano, 2018). El segundo factor, que además se asocia con el primero, hace referencia al tiempo cronológico en que los textos fueron escritos, ya que corresponden al año de confinamiento por covid-19 y los dos siguientes que pueden tomarse como un espacio de adaptación y reanudación de

hábitos y costumbres de años anteriores a la pandemia. Durante esta etapa de pandemia y post-pandemia, los estudiantes trasladaron la escuela al contexto familiar, tomando mayor fuerza la cotidianidad del ámbito privado y dejando de lado costumbres y rutinas propias de la escuela.

Por último, el papel que juega el lenguaje en la construcción de los estereotipos de género es determinante. A propósito de lo expuesto por Wittig frente al género gramatical (Burgos, 2003), los relatos de los participantes en el concurso “Vamos a soñar” señalan un lenguaje centrado en el binarismo que conlleva a desconocer de forma escrita y en consecuencia, en la cotidianidad de las niñas y niños, la existencia de otras formas de feminidad y masculinidad distinta a lo establecido desde la heteronormatividad. Del mismo modo, los relatos del concurso permiten evidenciar el planteamiento de Butler en cuanto a la influencia del lenguaje en la construcción de la categoría género (Burgos, 2003), ya que la gran mayoría de los textos muestran roles y estereotipos tradicionales de género que se han construido a lo largo de la historia, mediados por lo que se dice y se escribe desde la lógica tradicionalista. Sin embargo, es importante mencionar que algunos textos empiezan a señalar transformaciones en los estereotipos de género al nombrar actividades, espacios y actitudes sin distinción sexual. Así, desde la mirada de Butler, de acuerdo a lo expuesto por Burgos (2003), se podría afirmar que el lenguaje empezará a incidir en la transformación de estereotipos de género y en consecuencia, en la realidad.

6.3. La transformación en los estereotipos de género y “Vamos a Soñar”

Durante el año 2020, el mundo vivió uno de los momentos más traumáticos de la historia de los últimos tiempos, la pandemia por covid 19. El aislamiento como medida preventiva, trajo consigo múltiples consecuencias en diversos ámbitos del desarrollo personal, familiar y social de las personas que, a lo largo de los años siguientes se han manifestado en cambios de pensamiento, actitudes y nuevas perspectivas en todos los contextos. Colombia no fue la excepción en tomar medidas que

evitaran propagar el contagio: el aislamiento llevó a las familias a convivir de forma obligatoria y permanente durante más de un año en el mismo espacio. Debido a esta crisis, las dinámicas al interior de los grupos familiares empezaron a mostrar transformaciones en los roles y estereotipos de género estipulados de manera tradicional desde la heteronormatividad. En el marco del concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar”, los relatos de los participantes durante el año 2020, año de aislamiento y los años 2021 y 2022, periodo de transición a la nueva normalidad, muestran algunos de estos estereotipos que han comenzado a transformarse.

Las transformaciones a las cuales se hace referencia están relacionadas con los estereotipos de género que socialmente se encuentran enmarcados desde el heterocentrismo. Es así como las niñas y niños escritores dejan apreciar que entre los años 2020 y 2022 en el grupo familiar los niños se interesan por realizar tareas domésticas: “me he portado bien con lo del oficio”, “a Samuel le gustaba ayudarles a su padre y a su madre a hacer la panela”; de esta misma forma también manifiestan cómo los padres se involucran en este tipo de labores: “La mejor acción de mi papá es prepararme la comida y cuidarme”. Paralelamente muestran cómo esta crisis llevó a algunas mujeres a tomar el control y salir del hogar para desarrollar actividades laborales que le permitieran conseguir el sustento y satisfacer las necesidades de la familia: “mi mamá saca su uniforme y se viste para ir a trabajar”, “...el segundo poder fue investigar dónde había trabajo para conseguir dinero para la comida, los servicios y trabajar sin parar. Ella es mi mamá.”

En lo que respecta a las creencias las y los participantes del concurso en época de alternancia* y regreso a la normalidad (2021-2022) muestran en sus narraciones indicios de feminidades y masculinidades con nuevas perspectivas, así como se evidencia en uno de los relatos cuando un niño refiriéndose a su papá expresa: “se parece a mi mamá porque hace oficio y cocina y me cuida también”; de igual manera se hace evidente el interés de los niños por aprender labores asignadas a las mujeres

como en el caso del tejido y la forma como los hombres empiezan a exteriorizar sus emociones y sentimientos sin prejuicio social alguno: “Un día no encontró el acordeón y se puso muy triste, se puso a llorar y a llorar, no pudo ni bailar...”. Así mismo resaltan y visibilizan las capacidades que tienen las mujeres para desempeñarse en actividades señaladas para los hombres como lo anuncia uno de los escritores de grado quinto: “le pagó dos bolsas llenas y volvió a casa en avión, va trayendo para poder fabricar cacao y venderlo con ayuda de su proveedora”.

Con relación a los roles que a lo largo de la historia han estado diferenciados de acuerdo al sexo, en el marco del concurso se percibe a través de los escritos que estos también muestran algunas variaciones. Durante y después de la crisis sanitaria (entre 2020 y 2022), un escritor muestra a una niña practicando un deporte socialmente exclusivo para hombres como lo es el fútbol y mujeres económicamente productivas y fuertes ante situaciones difíciles, así como lo expone una participante de grado sexto en su relato: “Mi mamá trabajaba en agricultura y así logró sustentarnos...”, “Todos los días mi mamá se va a trabajar a las 7:00 a.m.” (Escritora de grado cuarto). Igualmente, también se presentan manifestaciones de niños y hombres realizando labores domésticas y de cuidado como se mencionó con anterioridad; así como un padre amoroso, empático y dulce con su hijo y esposa; expresiones que se encuentran prescritas para las mujeres, como lo expresa un escritor de grado cuarto: “...es amoroso conmigo y con mi mamá, ayuda a sus papás como yo también quiero ayudar a los míos”.

Si bien es cierto que culturalmente las acciones realizadas por los hombres y las mujeres en el ámbito público y privado han sido normalizadas en nuestra sociedad, a través de las narraciones de los participantes del concurso se evidencia el surgimiento de feminidades y masculinidades que empiezan a trastocar los límites de la heteronormatividad ampliando la banda en la que cada uno se moverá libremente sin prejuicios o temor a ser juzgado o rechazado socialmente. Así durante el 2020, año del

confinamiento, algunos niños escritores manifiestan a través de los relatos que ellos realizan labores domésticas al igual que algunos hombres que durante la alternancia y el regreso a la normalidad (2021 y 2022) también dedicaron tiempo al cuidado y formación de los hijos, tal como lo sustenta un escritor de grado cuarto en su relato: "... siempre está atento a escucharme y a la vez darme un consejo amigo; trata de enseñarme valores para ser una mejor persona". De forma paralela, muestran a una mujer participando públicamente en torneos de deportes (Tejo) que a juicio de todos son atribuidos a los hombres, otras mujeres traspasando la barrera del hogar para desempeñarse en el mercado laboral como lo deja claro uno de las escritoras de grado quinto cuando expresa: "...se va a rebuscarse para el diario de la casa y también para pagar el arriendo de donde vivimos, para la ropa mía y de mi hermana...".

Expresiones como "Luchadora, audaz" (participante de grado cuarto de primaria), "era excampeona de tejo así que ganó sin mucho problema" (escritora de grado cuarto) y "Un día lluvioso me encuentro en mi casa sola y mi madre está trabajando" (alumna de quinto grado); así como el involucramiento de los hombres en actividades propias del hogar, cuidado de los hijos y expresiones de amor hacia la familia son muestra de que los estereotipos masculinos y femeninos no tienen exclusividades por género permitiendo la libre evolución hacia una transformación que permita crecer personal y socialmente.

En la línea de los estereotipos por psicología, los escritores participantes en "Vamos a soñar" durante la emergencia sanitaria (2020) dejan entrever con claridad las variaciones que se van presentando en este aspecto debido a la necesidad que muestran los niños de manifestar libremente sus sentimientos, tal como lo expresa un escritor de quinto grado de primaria en su relato: "quisiera decirles que los extraño". Así mismo, después de la pandemia (2022) en un relato una narradora de grado cuarto expresa la necesidad de un hombre de manifestar sin represión lo que siente frente a un estereotipo que la sociedad le asignó como propio: "Un hombre wayúu no quería trabajar (...) El

hombre dijo que se cansaba mucho y que no quería”. Esto evidencia que el heterocentrismo afecta a aquellas personas que van en contra de prácticas y normas aceptadas y normalizadas socialmente ya que no les da la posibilidad de elegir o romper esquemas impuestos.

En cuanto a los estereotipos y la influencia de la escuela en la formación o consolidación de estos, como se mencionó en el capítulo anterior, no se evidencia en los textos mayor resonancia del contexto escolar. Sin embargo, se hacen evidentes algunas manifestaciones que pueden llegar a marcar el inicio de una nueva realidad que posibilita la apertura a feminidades y masculinidades libres de prejuicios en el contexto educativo. En este marco, algunos textos escritos por niños en época de pandemia, exteriorizan estereotipos desligados de lo enmarcado desde la heteronormatividad como masculinidad. Desde el currículo explícito, plantean interés por las clases: “Soñando en volver al colegio compartir con mis amigos y poder recibir las clases de mis maestras” (estudiante hombre de grado cuarto de primaria); mientras que, desde el currículo oculto, se permiten exteriorizar patrones de emoción en la relación docente-estudiante y con otros pares: “Me he sentido triste porque no puedo ver a mis amigos y profe, quisiera decirles que los extraño” (escritor de quinto grado de primaria). Este patrón se repite en el año posterior a la pandemia, año de alternancia escolar, con expresiones como: “Por mi parte tuve que dejar mis juegos y mis hábitos de compartir con mis compañeros de la escuela y no volver a ver a mis profesores” (escritor de grado sexto).

Ahora bien, al centrarse en la influencia del lenguaje y las narrativas en el campo de los estereotipos de género, los relatos de las niñas y niños participantes en el concurso permiten identificar manifestaciones que marcan modificaciones en los estereotipos de género tradicionalistas y en consecuencia en las feminidades y masculinidades. Relatos escritos por niños durante el año de la pandemia señalan manifestaciones de sentimientos frente al rompimiento del contacto e interacción con el contexto escolar. Estas manifestaciones de sentimientos se extienden en los textos de los dos

siguientes años, esta vez hacia miembros de su familia: “...gracias a mi mamá que es la mejor, pude sobrellevar todo esto. Vivir momentos de alegría, juegos divertidos en familia que ella se ingeniaba. Mis días fueron de felicidad” (escritor de grado quinto). Para el caso de las niñas escritoras, una de grado quinto hace evidente en su relato la manifestación de sentimientos por parte de un personaje hombre: “Mi vecino canta música vallenata, todos los días canta en su finca y viene alegre... Un día no encontró el acordeón y se puso muy triste, se puso a llorar y a llorar...”. Estos textos permiten evidenciar como la manifestación de sentimientos establecida únicamente para las mujeres, se ha empezado a normalizar también para los hombres, ampliando el abanico de las masculinidades.

Para el caso de manifestaciones de creencias y costumbres, los textos correspondientes a los años 2020 y 2021 no muestran ninguna transformación, sin embargo, los relatos del año 2022, cuando se había establecido una nueva normalidad post-pandemia, revelan modificaciones en algunas costumbres. En estos textos se hacen visibles mujeres con capacidades superiores y que han salido de la esfera privada para interactuar en actividades determinadas desde la heteronormatividad para la esfera pública como el trabajo remunerado y la práctica de juegos masculinizados: “Valery una niña muy inteligente se ganó un viaje de dos semanas con su familia a una isla, gracias a sus capacidades” (niña participante de grado cuarto) o “...Gabriela era ex campeona de tejo así que ganó sin mucho problema” (escritora de grado cuarto) y hombres que asumen tareas destinadas tradicionalmente a las mujeres:

“... le dije a mi mamá: ¡mami, me voy a inspirar en las artesanía wayúu!. Dijo mi mamá: ¿por qué, hijo? Porque me gusta todo lo que hacen y quiero aprender a hacerlas. Mi mamá me dijo ¡está bien, pero te enseñaré mañana cuando vengas de la escuela!...” (Escritor de grado quinto).

Estos fragmentos evidencian un cambio en tradiciones, hábitos y comportamientos establecidos para hombres y mujeres para dar paso a nuevas formas de masculinidad y feminidad desde los intereses y capacidades de cada individuo.

En cuanto a la manifestación de juicios, en los escritos correspondientes a la post-pandemia, el concurso recoge textos de niñas en los que califican a otras mujeres con adjetivos que desde la heteronormatividad se atribuyen a los hombres y que se relacionan directamente con la masculinidad. Un texto del año 2021 escrito por una niña de grado quinto presenta a una hermana mayor como: “... audaz, sigilosa, amable, luchadora”, mientras un texto más de este mismo año hace referencia a una madre como: “... la superheroína de mi vida” (escritora de grado quinto). Para el año 2022 una escritora de grado cuarto resalta las capacidades de otra mujer, escribiendo: “Valery una niña muy inteligente se ganó un viaje de dos semanas con su familia a una isla, gracias a sus capacidades”. Las expresiones anteriores señalan un redireccionamiento en las percepciones y juicios que se producen frente a situaciones y acciones que viven las mujeres, resaltando en ellas atribuciones enmarcadas en la masculinidad, como capacidades y características propias de las mujeres.

En esta misma línea, durante el año de pandemia, las significaciones sociales y las estructuras tradicionales de género establecidas desde el heterocentrismo empiezan a mostrar variaciones: las mujeres asumen roles en el ámbito público, los hombres en el ámbito privado y se evidencia un rompimiento en los parámetros machistas del juego para niñas y niños. Al respecto las escritoras refieren en sus textos: “... mis papás tienen que ir a trabajar y si mi tía no trabajara ella me cuidaría, pero ella también necesita plata” (escritora de grado quinto), “...yo subo todos los días con mi papá a jugar fútbol” (escritora de grado cuarto), “... Pero no todo es tristeza porque mi papá estuvo en casa durante un mes y medio” (escritora de grado sexto). Esta figura un poco más equitativa en términos de género, se acrecienta en los relatos de los siguientes años. En los textos de los años 2021 y 2022,

escritos por niñas y niños, se encuentran similitudes en la descripción de situaciones en las que las mujeres continúan con roles en el ámbito público y los hombres en el ámbito privado: “... mi mamá quería ser chef y unos días después le llegó la solicitud para ser chef en el hospital...” (escritor de grado quinto), “...Cuando mi mamá llega a las 7:00 p.m. todos la recibimos con un cálido abrazo, jugamos, nos divertimos” (escritora de grado cuarto), “ (El papá) Es inteligente, busca soluciones, me ayuda en mis tareas, se parece a mi mamá porque hace oficio...” (niño de grado cuarto). Así, en el marco del concurso de literatura, varios relatos de los tres años muestran una tendencia a reconocer mujeres y hombres como sujetos que pueden desenvolverse en la esfera pública y privada independiente de su sexo y sin poner en tela de juicio su condición femenina o masculina.

6.3.1 Crisis y oportunidades

Hablar de crisis es referirnos a tiempos difíciles, los cuales se encuentran atravesados por grandes problemas o eventos que perturban la tranquilidad y bienestar de las personas. Muchas veces estos eventos suelen ser traumáticos y la pasada emergencia sanitaria a causa de la pandemia por el Covid-19, no fue la excepción.

Afrontar crisis es normal y hace parte de la vida de los seres humanos. La sensibilidad, el dolor, la desesperación, la ansiedad, el miedo, la soledad, el abandono y demás sentimientos que afloraron durante la pandemia enfrentaron a los seres humanos al límite de luchar por la supervivencia impulsando a realizar cambios y modificaciones en las dinámicas de los hogares que les permitiera preservar su vida y la de los seres queridos; pero, sobre todo, lograr convivir en el mismo espacio durante un lapso de tiempo bastante largo. Esta situación los obligó al desafío de buscar la forma más adecuada para adaptarse al momento que se estaba viviendo y no quedarse atrapados en esa etapa de la espiral de la vida; es así cuando en los hogares se empiezan a trastocar los límites de lo que socialmente

está aprobado para las mujeres y para los hombres dándose mayores posibilidades de acción para cada uno.

6.3.1.1. Estereotipos primarios

Los estereotipos primarios son aquellos que afloran de inmediato, de forma natural o espontánea ante una situación de crisis, o al verse las personas sometidas a una presión por la supervivencia, permitiéndoles interactuar sin la influencia de los prejuicios sociales y obedeciendo de una u otra forma al libre desarrollo del ser humano. De esta manera se refuerza el planteamiento de que los estereotipos nacen, se forman, se refuerzan y transforman en la familia como sociedad natural a la que pertenecen las personas y primer agente socializador.

Entre estos estereotipos primarios que traspasan las barreras de lo femenino y masculino podrían mencionarse:

- Las mujeres asumen más roles en el ámbito público y los hombres en el ámbito privado: Durante la pandemia, al interior de los hogares, los roles que desempeñan los hombres estaban diferenciados en relación con las mujeres, pero el tener que enfrentar una crisis, donde el miedo a perder la vida afecta las dinámicas, obliga a los integrantes de las familias a romper fronteras en relación con la heteronormatividad llevando a los hombres casi sin darse cuenta a realizar labores que socialmente estaban adjudicadas a las mujeres; como preparar la comida, hacer oficios, cuidar de los hijos y apoyarlos en las tareas; mientras que algunas de las mujeres salen del ámbito privado que históricamente ha estado asignado a ellas para asumir roles en el ámbito público. Lo anterior lleva a que se den cambios en las dinámicas familiares como una forma de adaptación al momento que se vive.

- **Mujeres económicamente productivas:** Al inicio de la crisis sanitaria, las mujeres muestran una actitud bastante pasiva quedándose en casa a la espera del dinero que la cabeza del hogar, como lo tiene establecido la sociedad, lleve para cubrir las necesidades de la familia; pero al enfrentarse a una situación de necesidad extrema donde los ingresos económicos se ven afectados y disminuyen, algunas de ellas se obligan de forma autónoma a salir al mundo laboral remunerado demostrando sus capacidades e impactando positivamente el bienestar del núcleo familiar. Esta situación persiste hasta la actualidad.
- **Rompimiento en los parámetros machistas del juego para niñas y niños:** Los deportes y juegos desde la heteronormatividad han estado recomendados de acuerdo al sexo, lo que hace que estas prácticas en tiempos de confinamiento obligatorio por covid-19 se vean desafiadas y con el apoyo de los mismos hombres se permita ser practicado por mujeres dejando de lado el ideal tradicional femenino, como en el caso del fútbol y el tejo. Lo anterior permite manifestar que los seres humanos ante las adversidades utilizan diferentes mecanismos de adaptación para lograr salir lo menos afectado de ellas.
- **Reconocimiento de capacidades superiores en las mujeres que se visibilizan en la esfera pública:** Mujeres históricamente sumisas en el ámbito privado enfrentadas a situaciones de alto impacto para la vida como lo fue el brote epidémico por el coronavirus Covid-19, las obliga a empoderarse y participar en otros campos de la sociedad, dándose la oportunidad de demostrar las capacidades y talentos, llevando a los demás a visibilizar y reconocer su labor de manera pública con expresiones que se han guardado en la sociedad para los hombres. Reconocimientos como inteligente, guerrera, audaz, luchadora, superheroína podrían ser el inicio del pago de la deuda histórica que la sociedad tiene con las mujeres.

- Normalización de las manifestaciones de sentimientos y emociones por parte de los hombres: Cultural y socialmente se tienen establecido que la expresividad de las emociones y sentimientos en relación con los hombres y mujeres es bastante diferenciada. El llanto, la tristeza, el miedo están directamente asociados con las mujeres ya que desde la más temprana edad a los varones se les cohibe de manifestarse libremente tanto en el ámbito privado como en el público. Desde esta mirada, durante la emergencia sanitaria y post-pandemia aparecen señales que muestran indicios de deconstrucción y normalización de la sensibilidad que también tienen los hombres y las oportunidades y condiciones para manifestar y gestionar emociones y sentimientos sin camuflaje o culpa; es así como se muestra un hombre amoroso con su familia, bailar y cantar para expresar alegría o llorar después de un estado de tristeza; manifestaciones que afloran influenciadas por la crisis que se enfrenta para posibilitar la adaptación y acomodación.
- Cambio en tradiciones, hábitos y comportamientos de acuerdo a los intereses y capacidades de cada individuo: la crisis desencadenada por la pandemia, el aislamiento y la adaptación a las nuevas circunstancias, produjo cambios abruptos en las costumbres familiares y en los esquemas sociales tradicionales, posibilitando la ampliación del abanico del desempeño y realización de roles y funciones de acuerdo a intereses personales y dejando de lado la imposición tradicional. Mujeres desarrollando roles en el ámbito público que anhelaban desde pequeñas, hombres comprometidos con la crianza y labores del hogar, niños interesados por aprender oficios y actividades tradicionalmente estipulados para las mujeres y niñas practicando juegos de contacto establecidos desde la heteronormatividad para los niños, son algunas de las manifestaciones y costumbres que se originaron en época de pandemia y que se

han mantenido hasta la actualidad, mostrando la influencia de los estereotipos primarios en las transformaciones de estos dentro de las familias.

Estas transformaciones que iniciaron en la pandemia y se mantuvieron durante los dos años subsiguientes se convierten en la oportunidad que se estaba esperando para avanzar en cambios definitivos en pro de una sociedad más justa, más humana y equitativa que con el apoyo de las instituciones educativas se pueda tomar conciencia de la asimilación de estos nuevos estereotipos para contribuir con el cierre de brechas que permitan alcanzar la igualdad de oportunidades y garantizar el acceso a los mismos derechos donde el sexo de las personas no determinen los roles que van a desempeñar.

6.3.1.2. Estereotipos primarios y prácticas comunicativas

En la formación de estereotipos primarios, las prácticas comunicativas toman gran relevancia ya que es por medio de estas que la diversidad de feminidades y masculinidades reflejadas a través de los nuevos estereotipos, toman fuerza para convertirse en costumbres. En este punto, es importante resaltar el papel que juegan dos de estas prácticas: la oralidad y la escritura, ambas entendidas como la posibilidad de plasmar por medio de las palabras de forma verbal y escrita, respectivamente, experiencias, creencias y sentires que muestran una realidad diversa, en donde los estereotipos de género marcados desde la tradicionalidad se convierten en inexistentes para dar paso a estereotipos moldeados desde la necesidad familiar y los intereses personales. Escuchar y leer la existencia de madres que alcanzan metas profesionales y personales además de las familiares, hombres que disfrutan y asumen la familia y actividades del hogar como parte de su quehacer, la colaboración entre los distintos miembros de la familia en la consecución de metas individuales y colectivas de acuerdo a sus

intereses y la manifestación libre de sentimientos, viabilizan desde la función comunicativa del lenguaje oral y verbal la naturalización de feminidades y masculinidades indistintas al género.

Es así, como desde las prácticas comunicativas, los estereotipos primarios tienen la posibilidad de trascender a múltiples contextos y afianzarse a partir del ejercicio narrativo de realidades sentidas y necesidades explícitas, posibilitando la visibilidad en la diversidad de género y en consecuencia, la disminución de la brecha en términos de inequidad bajo parámetros de respeto y aceptación por la diferencia. La repetición de la realidad, la expresión de pensamientos y sentires a través de la tradición oral y la publicación de creaciones escritas, convierten el lenguaje en una herramienta para educar y transformar esquemas tradicionales de género, cuestionar y reflexionar sobre lo establecido desde la heteronormatividad e influir en la percepción y comprensión de la diversidad de género.

Así, asimilar la existencia de estereotipos primarios exige empezar a deconstruir las creencias, costumbres y estereotipos que se han formado desde la heteronormatividad, para dar espacio a la construcción y aceptación de nuevas dinámicas emergentes de situaciones, vivencias y crisis actuales, tomando como base la colectividad a partir de los intereses, necesidades, habilidades y capacidades de cada persona como ser individual que asume distintos roles de acuerdo a los contextos en los que interactúa.

Conclusiones

La presente investigación permite establecer conclusiones desde el ámbito educativo, tomando el papel fundamental de los docentes en la transformación de los estereotipos de género; desde los debates que se construyen actualmente alrededor de la equidad de género y el surgimiento de algunas transformaciones en los estereotipos de género.

Desde el que hacer pedagógico, el ejercicio investigativo permitió visibilizar la responsabilidad que recae sobre los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los maestros en la transformación de los estereotipos tradicionales de género y el arraigo de nuevos que se relacionen directamente con la diversidad de género, las feminidades y masculinidades diversas y la aceptación de roles de acuerdo a intereses personales.

Desde este panorama, el lenguaje, competencia fundamental a fortalecer en los procesos educativos dentro de la escuela, se sigue consolidando como una herramienta fundamental en lo relacionado a las construcciones que se tejen en cuanto a la equidad de género. Es a partir de su uso que se llega a expresar y replicar situaciones, realidades y sentires reales de las y los estudiantes, posibilitando la interiorización de nuevas costumbres y percepciones para asumir otras posturas que favorezcan la transformación de estereotipos de género y las feminidades y masculinidades desde la diferencia y la diversidad. En este campo, propuestas pedagógicas centradas en la producción escrita y el fortalecimiento de las prácticas comunicativas, como el concurso intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar”, se convierten en instrumentos de transmisión, consolidación y visibilización de realidades y en consecuencia de las transformaciones que ocurren dentro de los contextos en que se desenvuelven las niñas, niños y jóvenes.

No obstante, las reflexiones no se quedan en la esfera del contexto educativo. En el marco de las discusiones actuales sobre género y las implicaciones de las normas heteropatriarcales en la

consolidación de los estereotipos de género, se posibilita visibilizar cómo en la cotidianidad de la escuela, se empieza a identificar algunos rasgos que aportan a la disminución en la discriminación basada en género y la existencia de manifestaciones y actitudes encaminadas a la construcción de la igualdad de género a partir de la exteriorización de las vivencias y realidades de niñas y niños en las que se asumen nuevos estereotipos emergentes de situaciones de crisis existentes dentro de la esfera familiar.

Especificando en el campo de los estereotipos de género, se identifican algunas transformaciones en los roles asumidos por mujeres y hombres dentro de la esfera pública y privada, que surgen a partir del instinto de supervivencia ante situaciones de crisis. Así, el período de aislamiento a causa de la Pandemia de Covid 19 y las circunstancias vividas en el interior de las familias en la etapa de post-pandemia, exigieron transformaciones en estereotipos de género, esta vez teniendo en cuenta necesidades e intereses familiares e individuales.

Anexos

Anexo 1: Matriz de sistematización

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN			
Categorías	2020	2021	2022
Estereotipos de género			
En la familia			
En la escuela			
Creencias			
Roles			
Características			
Ámbito público			
Ámbito privado			
Masculinos/femeninos			
Por fisiología			
Por psicología			
Influencia de la escuela en los estereotipos de género			
Procesos de aprendizaje			
Currículo oculto			
Relaciones docente-estudiante			
División de actividades por género			
Patrones de emoción			
Códigos en el vestir			
Utilización de espacios			
Diferenciación de actividades basadas en físico			
Códigos lingüísticos diferenciados			
Lenguaje y narrativas en la escuela y su influencia en los estereotipos de género			
Manifestación de sentimientos			
Manifestación de creencias y/o costumbres			
Manifestación de juicios			
Manifestación de comportamientos			
Significaciones sociales			
Estructuras tradicionales de género			
Construcción del cuerpo			

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2: Talleres focales de creación literaria

CONCURSO INTERCOLEGIADO DE CREACIÓN LITERARIA “VAMOS A SOÑAR” COLEGIO MANUEL DEL SOCORRO RODRÍGUEZ TALLER DE CREACIÓN LITERARIA GRADO CUARTO Y QUINTO - 2020

Tema: Producción de relatos cortos. **Tiempo:** Una semana **Materiales:** Cuaderno y lápices.

Objetivo General:

Generar espacios que posibiliten el gusto por la escritura como estrategia de mejoramiento en el procesos académicos, sociales y familiares de los estudiantes del colegio Manuel del Socorro Rodríguez I.E.D., a partir de la creación de productos tangibles que orienten y potencien las competencias comunicativas.

Objetivos específicos:

1. Fortalecer la escritura como actividades indispensables en la exigencia educativa para el mejoramiento de las competencias de los estudiantes.
2. Generar espacios que motiven a los estudiantes a producir textos escritos a partir de vivencias, emociones y sentimientos.
3. Desarrollar la creatividad y la imaginación de los estudiantes de la mano con el disfrute de la creación literaria.

Desarrollo:

1. Piensa en situaciones fuera de lo común que has vivido en tu casa durante esta época de cuarentena. Pueden ser situaciones divertidas, tristes, de suspenso, entre otras.
2. Escoge la que más te guste.
3. Elabora el borrador del texto:
El borrador del texto es escribir la historia en una hoja aparte, donde se empieza a escribir la historia, en esta hoja se puede borrar cuantas veces sea necesario hasta que el texto quede listo.

Para realizar el texto, ten en cuenta las siguientes recomendaciones:

Organiza la historia de tal forma que tenga un inicio, un nudo y un desenlace, todos tres muy concretos.

La narración debe girar en torno a una sola acción.

El personaje principal debes ser tú.

La historia puede estar escrita:

- a. En primera persona: como si tú mismo la estuvieras contando. Ejemplo: Esta mañana me levanté y encontré encima de mi cama un perrito.

- b. En tercera persona: como si tú estuvieras observando lo que pasa y lo cuentas a alguien.
Ejemplo: Esta mañana se levantó y encontró encima de su cama un perrito.
4. Colócale un título llamativo y que tenga que ver con la historia.
5. Pasa a limpio el texto:

EL TEXTO QUE VAS A ENTREGAR, DEBE TENER MÁXIMO 20 RENGLONES, NO PUEDE SER MÁS EXTENSO.

A continuación, encontrarás algunos tips que te pueden servir para la elaboración del relato corto

COLEGIO MANUEL DEL SOCORRO RODRÍGUEZ IED
SEGUNDO CONCURSO INTERCOLEGIADO DE CREACIÓN LITERARIA
"VAMOS A SOÑAR"



CLIPS PARA HACER MI RELATO CORTO

PIENSA EN UNA IDEA

CONSTRUYE LA HISTORIA

TEN EN CUENTA




- Personajes
- El espacio donde sucede, en este caso el lugar en donde pasas la cuarentena.

CONCRETA LA ACCIÓN

RECUERDA QUE LAS HISTORIAS TIENEN



- Inicio
- Nudo
- Desenlace

¡El final debe ser sorprendente!

¡VE AL GRANO!



Trata de:
NO detallar
NO repetir las ideas
NO dar vueltas en la historia

SÉ CONCRETO CON LO QUE ESCRIBES

USA EL DICCIONARIO



Elige las palabras adecuadas para cada caso

Procura no repetir verbos y conectores

ANTES DE ENVIARLO...LEE TU RELATO CUANTAS VECES SEA NECESARIO

Guarda el texto en formato PDF y envíalo al siguiente correo:
formulasparasagnar@gmail.com

Fuente: Producción propia

**CONCURSO INTERCOLEGIADO DE CREACIÓN LITERARIA "VAMOS A SOÑAR"
COLEGIO MANUEL DEL SOCORRO RODRÍGUEZ**

TALLER DE CREACIÓN LITERARIA GRADO CUARTO Y QUINTO - 2021

Tema: Producción de relatos cortos.
lápices.

Tiempo: Cuatro clases

Materiales: Cuaderno y

Objetivo General:

Generar espacios que posibiliten el gusto por la escritura como estrategia de mejoramiento en el procesos académicos, sociales y familiares de los estudiantes del colegio Manuel del Socorro Rodríguez I.E.D., a partir de la creación de productos tangibles que orienten y potencien las competencias comunicativas.

Objetivos específicos:

1. Fortalecer la escritura como actividades indispensables en la exigencia educativa para el mejoramiento de las competencias de los estudiantes.
2. Generar espacios que motiven a los estudiantes a producir textos escritos a partir de vivencias, emociones y sentimientos.
3. Desarrollar la creatividad y la imaginación de los estudiantes de la mano con el disfrute de la creación literaria.

Desarrollo:

Sesión 1: Piensa en tu superhéroe favorito, dibújalo y escribe a su alrededor los poderes que lo hacen único.

Sesión 2: En grupos de trabajo, socializa con tus compañeros por qué escogiste ese superhéroe, por qué es tan especial.

Sesión 3:

- Ahora, piensa en los miembros de tu familia y escoge aquel que durante la época de pandemia desarrolló superpoderes para cuidar a su familia.
- Dibuja tu nuevo superhéroe favorito, escribe a su alrededor palabras que dejen ver lo que más te gusta de él o ella y los superpoderes que desarrolló por su familia.

Sesión 4:

- Escribe en forma de texto la descripción de tu nuevo superhéroe favorito, para esto sigue los siguientes pasos:
 1. Escribe como se llama y describe todas sus cualidades de humano.
 2. Ahora describe con tus propias palabras sus poderes y cómo los desarrolló durante la pandemia.
 3. Termina el texto expresando lo que sientes por él o ella.
 4. Escribe un título creativo que tenga que ver con tu superhéroe.

**CONCURSO INTERCOLEGIADO DE CREACIÓN LITERARIA “VAMOS A SOÑAR”
COLEGIO MANUEL DEL SOCORRO RODRÍGUEZ
TALLER DE CREACIÓN LITERARIA
GRADO CUARTO Y QUINTO - 2022**

Tema: Producción de relatos cortos (Los tesoros de mi tierra)

Tiempo: Cuatro clases

Materiales: Hojas y lápices.

Objetivo General:

Generar espacios que posibiliten el gusto por la escritura como estrategia de mejoramiento en el procesos académicos, sociales y familiares de los estudiantes del colegio Manuel del Socorro Rodríguez I.E.D., a partir de la creación de productos tangibles que orienten y potencien las competencias comunicativas.

Objetivos específicos:

1. Fortalecer la escritura como actividades indispensables en la exigencia educativa para el mejoramiento de las competencias de los estudiantes.
2. Generar espacios que motiven a los estudiantes a producir textos escritos a partir de vivencias, emociones y sentimientos.
3. Desarrollar la creatividad y la imaginación de los estudiantes de la mano con el disfrute de la creación literaria.

Desarrollo:

1. Se llevan a cabo varias salidas pedagógicas para visitar lugares importantes de la ciudad de Bogotá, entre los cuales se encuentran: Museo del Oro, Museo de Botero, Biblioteca Luis Ángel Arango, Chorro de Quevedo, Casa del Florero, Catedral Primada de Colombia, Parque del Tunal, Museo Santa Clara, la Granja del Bosque, la Casa de Nariño, Plaza de Bolívar, entre otros visitados por los niños y sus familias por iniciativa propia.
2. De los lugares visitados, selecciona el que más te gustó, dibújalo y escribe alrededor lo que más te llamó la atención de él y por qué.
3. Escribe una historia sobre el lugar que más te gustó o llamó la atención. Es importante que destaques su importancia para la ciudad, el país o la sociedad.
No debes sobrepasar los veinte renglones.
Recuerda que esta historia puede ser mejorada si lo deseas, esto es sólo el borrador.
El título del relato debe ser llamativo para cualquier lector.

No olvides que puedes escribir en primera o tercera persona. Selecciona con la que te sientas más cómodo.

Evita repetir varias veces una palabra en el mismo párrafo.

4. Si ya estás a gusto con tu relato, pásalo a una hoja limpia con buena presentación, letra y ortografía. Puedes recurrir al diccionario.
5. Selecciona a un compañero para leerle la historia que escribiste y escuchar su opinión.
6. Complementa tu historia con un dibujo alusivo al texto escrito.



Fuente: Producción propia

Anexo 3: Autorización y consentimiento informado para uso de datos personales e imagen



CIRCULAR No. 21 de 2020
(28 de julio de 2020)

Página 2

derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual y los datos biométricos.

Lo anterior en concordancia con la política de tratamiento de datos personales de la SED, en su calidad de responsable del tratamiento de datos personales recolectados en ejercicio de sus funciones, con el fin de permitir a los titulares el ejercicio del derecho de *Hábeas Data*.

Autorización para el tratamiento de datos personales

De manera que, en virtud de lo dispuesto en las normas de uso de imagen y protección de datos personales, lo procedente es que para cada tipo de evento o actividad en la que participen estudiantes de los colegios oficiales y aquellos con los que se contrate la prestación del servicio público educativo, docentes, colaboradores y/o particulares de quienes se obtenga material audiovisual, gráfico, fotográfico u otros datos personales, se obtenga permiso del titular o su representante legal, según corresponda, a través de documento textual, sonoro o audiovisual, donde de forma previa, expresa e informada autorice la respectiva obtención, registro y si es necesaria, la divulgación de datos.

Es importante aclarar que en ningún caso el silencio podrá asimilarse a una conducta inequívoca para autorizar el tratamiento de datos personales.

Así mismo y sin perjuicio de la obtención individual de cada permiso y/o autorización para su tratamiento, la entidad u organismo distrital deberá omitir los datos personales sensibles, privados y semiprivados en actos administrativos, conceptos, informes y demás documentos que deban ser publicados en su página web, así como restringir su acceso a aquellos servidores y contratistas que en el ejercicio de sus funciones, requieran dicha información, según lo dispuesto en el artículo 2.1.1.4.1.1 y siguientes del Decreto 1081 de 2015.

Suministro de datos y casos en que es dable prescindir de la autorización para su tratamiento

El Tratamiento de datos "sólo puede ejercerse con el consentimiento, previo, expreso e informado del Titular. Los datos personales no podrán ser obtenidos o divulgados sin previa autorización, o en ausencia de mandato legal o judicial que releve el consentimiento", según lo dispuesto en el artículo 4°, literal c de la Ley 1581 de 2012. En este sentido, se requiere, por regla general, la autorización del titular.

Sin perjuicio de lo anterior y de acuerdo con lo establecido en la Directiva 005 de 2019 de la Secretaría Jurídica Distrital sobre la materia se aclara que, la autorización deberá establecer las finalidades para las cuales se hará tratamiento de la información y para ello, se tendrá en cuenta la opinión del menor sobre el tratamiento de sus datos. En cualquier caso, su opinión será valorada teniendo en cuenta la madurez, autonomía y capacidad del menor de edad para comprender el asunto.

Así mismo y según lo dispuesto en el artículo 13 de la Ley 1581 de 2012, la información que se haya recogido sobre las personas en bases de datos o archivos podrá suministrarse a las siguientes personas: a) a los titulares, sus causahabientes o sus representantes legales; b) a las entidades públicas o administrativas en ejercicio de sus funciones legales o por orden judicial; c) a los terceros autorizados por el titular o por la ley.

El tratamiento de datos personales de niños, niñas y adolescentes está prohibido, excepto cuando se trate de datos de naturaleza pública, de conformidad con lo establecido en el artículo 7° de la Ley 1581 de 2012 y cuando dicho tratamiento cumpla con los siguientes parámetros y requisitos: 1. Que responda y respete el interés superior de los niños, niñas y adolescentes. 2. Que se asegure el respeto de sus derechos fundamentales.

**CIRCULAR No. 21 de 2020
(28 de julio de 2020)**

Página 3

La autorización para el tratamiento de los datos personales no será necesaria cuando se trate de: a) Información requerida por una entidad pública o administrativa en ejercicio de sus funciones legales o por orden judicial; b) Datos de naturaleza pública; c) Casos de urgencia médica o sanitaria; d) Tratamiento de información autorizado por la ley para fines históricos, estadísticos o científicos; e) Datos relacionados con el Registro Civil de las Personas, de conformidad con lo previsto en el artículo 10° de la Ley 1581 de 2012.

Solicitud de corrección, actualización o supresión de datos y revocatoria de la autorización para su tratamiento

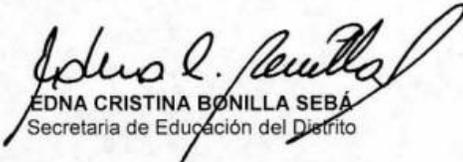
Los titulares o sus representantes podrán en todo momento solicitar ante la SED la corrección, actualización o supresión de sus datos personales y/o revocar la autorización otorgada para el tratamiento de estos, mediante la presentación de un reclamo ante la entidad, de acuerdo con lo establecido en el artículo 15 de la Ley 1581 de 2012.

Conforme a lo señalado en la citada norma, en el supuesto en que en el tratamiento no se respeten los principios, derechos y garantías constitucionales y legales, los titulares o sus representantes (como es el caso de padres que ejerzan la patria potestad de un infante o adolescente) podrán solicitar la revocatoria de la autorización otorgada para el tratamiento de los mismos, en los términos del artículo 8 ibid. y lo expuesto en sentencia C-478 de 2011, cuando se determine la existencia de conductas contrarias al ordenamiento o en virtud de solicitud libre y voluntaria, salvo que por disposición legal o contractual se impida dicha revocatoria.

La solicitud de revocatoria de la autorización puede ser total o parcial y así deberá señalarse expresamente. Será total cuando se solicite la revocatoria de todas las finalidades consentidas a través de la autorización; será parcial cuando se solicite sólo respecto de algunas finalidades.

De acuerdo con lo anterior, se sustituye y deroga la Circular 004 de 2019; se solicita dar cumplimiento al Régimen de Tratamiento de Datos Personales previamente referido, a la política de tratamiento de datos personales de la SED y se insta a emplear las medidas necesarias para garantizar el derecho fundamental al *habeas data* de los titulares de la información, así como prevenir cualquier investigación por parte de la Procuraduría General de la Nación por el presunto incumplimiento de la legislación correspondiente.

Agradecemos la gestión respectiva.



EDNA CRISTINA BONILLA SEBÁ
Secretaría de Educación del Distrito

Anexo: Formato autorización y consentimiento informado uso de datos personales e imagen

Aprobaciones a través de correo institucional:

Revisó y aprobó:	Fernando Augusto Medina Gutiérrez, Jefe Oficina Asesora Jurídica Conny Mogollón Barbosa, Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa. Raul Javier Manrique Vacca, Asesor Despacho
Revisó:	Angela María González L., Despacho SED María Camila Cótamo Jaimes, Abogada Oficina Asesora Jurídica. Paula Andrea Ballesteros, Abogada Oficina Asesora Jurídica.
Proyectó:	Mónica García Romero, Prof. Oficina Asesora de Comunicación y Prensa.

**AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO
USO DE DATOS PERSONALES E IMAGEN
AÑO _____**

Quien suscribe el presente documento, obrando como representante del menor de edad _____, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial las Leyes 1581 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1074 de 2015 y 1081 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente a la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y a la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**, para proceder al tratamiento de los siguientes datos:

Autorización – Uso de la imagen de menor de edad:

Autorización (Seleccione)	Fotos	Audios	Videos	Locaciones
Otros datos personales		Si señaló otros datos personales, mencione cuáles:		

**Autorización - Uso imagen de adultos y/o representante del menor de edad
(en caso de requerirse):**

Yo, _____, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial las Leyes 1581 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1074 de 2015 y 1081 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente a la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO Y A LA ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ para proceder al Tratamiento de los siguientes datos:

Autorización (Seleccione)	Fotos	Audios	Videos	Locaciones
Otros datos personales		Si señaló otros datos personales mencione cuáles:		

Entiendo que el responsable del tratamiento de los datos autorizados es la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, NIT: 899.999.061-9, ubicada en la Avenida Eldorado # 66 –63 - Teléfono 3241000 y que la presente autorización comprende:

1. La recolección, gestión, almacenamiento y tratamiento a los datos personales seleccionados en la autorización.
2. Mantener en su archivo, usar, reproducir, publicar, adaptar, extraer o compendiar imágenes personales, fotografías u otros datos autorizados; realizar videos y audios del menor de edad y/o del adulto mencionado (s) anteriormente, según corresponda.
3. Divulgar y publicar las imágenes, audios u otros datos autorizados, a través de cualquier medio físico, electrónico, digital o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de hacer prevención y promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes y demás campañas institucionales y publicitarias propias de la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**, sus actuales y futuros productos, servicios y marcas, garantizando que las actividades que se realizarán se encuentran enmarcadas en el interés superior de los menores de edad, y en el respeto de los derechos fundamentales de los titulares.



Manifiesto que como titular de la información y/o representante legal del titular, fui informado de los derechos con que cuento, especialmente a conocer, actualizar y rectificar mi información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión de los datos autorizados. Reconozco además que no existe expectativa sobre los eventuales efectos económicos de la divulgación, o sobre el tipo de campaña publicitaria que pueda realizar la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**.

Declaro que conozco que los propósitos de la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ** apuntan a promocionar valores educativos, culturales y de divulgación de políticas públicas; hecho por el cual, en las emisiones no habrá uso indebido del material autorizado, ni distinto al anteriormente descrito, y menos irrespeto por cualquier derecho fundamental.

Reconozco que la vigencia temporal y territorial de esta autorización está dada para las gestiones propias e institucionales de la Entidad en los términos establecido en las Leyes 1581 de 2012, 1712 de 2014 y los Decretos 1074 de 2015 y 1081 de 2015, por lo que, además, la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO** y la **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ** son titulares de los derechos sobre los programas o productos a emitir correspondientemente.

Manifiesto que la presente autorización me fue solicitada y puesta de presente antes de entregar mis datos y que la suscribo de forma libre y voluntaria una vez leída en su totalidad.

Atentamente,

Firma: _____
 CC. _____
 Nombre: _____
 Calidad - Titular: _____ Representante legal: _____
 Teléfono de contacto: _____
 Dirección: _____
 Correo electrónico: _____
 Fecha: _____
 (Fecha en que se puso de presente al titular la autorización y entregó sus datos)

[Ciudad], [fecha]

Señores

PADRES DE FAMILIA

[Nombre de la institución educativa]

La ciudad

Cordial saludo

Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y consentimiento para utilizar el texto escrito con el que su hijo(a) participó en el Concurso Intercolegiado de creación literaria “Vamos a soñar” durante los años 2020, 2021 o 2022; en el proyecto de investigación “Narrativas y estereotipos de género en la creación literaria: una experiencia desde la escuela con estudiantes de grados cuarto, quinto y sexto”, a cargo de Tricia Karina Mendoza Brito y Marcela Robayo Velandia, estudiantes de la Maestría en Equidad de género de la Universidad Antonio Nariño

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo: Analizar las transformaciones que han tenido los estereotipos de género en las niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto en el marco del concurso “Vamos a soñar”.

Responsables:

Tricia Karina Mendoza Brito y Marcela Robayo Velandia estudiantes de la Maestría en Equidad de género de la Universidad Antonio Nariño.

Procedimiento: Previa autorización y consentimiento informado por parte de los padres del menor de edad, debidamente firmado, se procederá a analizar de manera anónima el texto narrativo inscrito para concurso entre los años 2020 y 2022.

Aclaración: La autorización y participación voluntaria en la presente investigación no genera ningún tipo de remuneración económica.

Agradeciendo su atención,

Cordialmente,

Tricia Karina Mendoza Brito-Marcela Robayo Velandia

Estudiantes de Maestría en Equidad de género

Facultad de terapias psicosociales

Universidad Antonio Nariño sede Bogotá

Teléfono:

Correo electrónico:

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) __tutor(a) legal____, y _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) __tutor(a) legal____, de _____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la utilización del texto escrito con el que participó de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación: “Narrativas y estereotipos de género en la creación literaria: una experiencia desde la escuela con estudiantes de grados cuarto, quinto y sexto”, que se describe a continuación:

Equipo De Investigación

El equipo lo conforman: **Tricia Karina Mendoza Brito-Marcela Robayo Velandia**, del grupo de Maestría en Equidad de Género de la Facultad de Terapias Psicosociales de la Universidad Antonio Nariño.

Objetivo:

Analizar las transformaciones que han tenido los estereotipos de género en las niñas y niños de los grados cuarto, quinto y sexto en el marco del concurso “Vamos a soñar”.

Procedimiento:

Tomar el texto escrito de autoría de nuestro hijo(a) para identificar y analizar en este elementos que permitan evidenciar estereotipos de género.

Participación Voluntaria

La utilización del texto escrito de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntario, si él o ella se negara a su uso o decidiera retirarlo en algún momento, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo deseamos, informaremos los motivos de dicho retiro al equipo de investigación. La autorización y participación voluntaria en la presente investigación no genera ningún tipo de remuneración económica para con nosotros.

Riesgos De Participación

No se percibe ni se espera ningún riesgo por participar en este proceso investigativo.

Confidencialidad

La información personal de nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los textos escritos y en general cualquier registro en un sitio seguro.

En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará la confidencialidad y se protegerán los datos de los menores de edad, de acuerdo a lo establecido por la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013, y en el respeto de sus derechos fundamentales y garantizando niveles adecuados de protección de datos.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados producto del análisis de los textos. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

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

Firma: _____

Nombre _____

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

Tricia Karina Mendoza Brito-Marcela Robayo Velandia

Estudiantes de Maestría en Equidad de género

Facultad de terapias psicosociales

Universidad Antonio Nariño sede Bogotá

Teléfono:

Correo electrónico:

ASENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del estudio	“Narrativas y estereotipos de género en la creación literaria: una experiencia desde la escuela con estudiantes de grados cuarto, quinto y sexto”
Maestría en equidad de género. Facultad de Terapias Psicosociales. Universidad Antonio Nariño.	

Hola, somos las docentes Tricia Karina Mendoza Brito y Marcela Robayo Velandia, somos las profesoras que lideramos el concurso Intercolegiado de Creación literaria “Vamos a soñar” y queremos invitarte a participar en una investigación que se llama “Narrativas y estereotipos de género en la creación literaria: una experiencia desde la escuela con estudiantes de grados cuarto, quinto y sexto”

Nuestra investigación busca conocer las formas, costumbres y creencias que las niñas y niños plasman en sus textos escritos sobre las actividades, lugares, costumbres que son para mujeres y para hombres. Para eso necesitamos que nos ayudes permitiendo que saquemos estos datos del texto con el que participaste en el concurso intercolegiado. Si aceptas, podremos identificar estos elementos y entender por qué clasificamos estas características para mujeres y para hombres. Esta ayuda que te pedimos es voluntaria, por lo que, si tus padres te autorizaron a que utilicemos tu texto, pero tú no quieres puedes decirnos con toda confianza, no hay problemas en ello. Si decides darnos permiso para utilizar el texto, pero luego quieres dejar de hacerlo también es posible. Tu texto, nombre, edad, colegio y cualquier otro dato tuyo es confidencial, por lo que nadie conocerá lo que escribiste ni quien lo escribió. Sólo los miembros de la investigación los conocerán y no se las entregarán a nadie.

Entonces ¿permite que utilicemos tu texto? Si lo aceptas debes marcar con una “X” donde dice si y escribir tu nombre. Si no quieres participar solo basta con que dejes todo en blanco.

___ Sí Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Referencias bibliográficas

- Arana, I. A. (2001). Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. *Nómadas*, (14), 90-101.
- Arenas, D. S., & Cervantes, A. O. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 1-14.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). *La Hermenéutica: una actividad interpretativa*. *Sapiens*, 7(2), 171-181.
- Arias Cardona, A., & Alvarado Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa.
- Basto, P. B. P., & Soberanis, N. G. H. (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241.
- Blum, RW, Mmari, K. y Moreau, C. (2017). *Comienza en 10: Cómo las expectativas de género dan forma a la adolescencia temprana en todo el mundo*. *Diario de Salud Adolescente*, 61 (4), S3-S4.
- Bolívar, A. B., & Charris, R. H. (2005). Identificación de los estereotipos sexistas en el currículo oculto del colegio de bachillerato Dolores María Ucrós de Soledad. *Psicogente*, 8(13), 9-16.
- Bravo, M. & Carazo, P. (2018). Estereotipos de género hacia la actividad física según sexo, grado escolar y región. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, (15), 90-108.
- Burgos Díaz, E. (2003). *El pensamiento de Monique Wittig y su presencia en la teoría de Judith Butler*. *Thémata*, 31, 15-31.
- Cárdenas, A. y Rodríguez, D. (2017). *Consolidación de la identidad de género a partir de la escritura de intención literaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Calvo, N. I. (2015). Caracterización de los estereotipos de género en grado noveno de una institución educativa distrital (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13501/u722621.pdf>).
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación. ¿Qué es el constructivismo?*. Constructivismo y educación. *Aique*. Bs. As.
- Castillo, R., y Montes, B. (2014). *Análisis de los estereotipos de género actuales*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1044-1060.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 35-38.
- Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171.
- Cotán Fernández, A. (2017). El sentido de la investigación cualitativa.

- Daza, W. G. I. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. Voces de la Educación.
- Espinosa, A. (1998). *Modelo integral de empoderamiento a partir de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens*. Escuela de Estudios de Género. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Espinosa, 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*. Buenos Aires.
- Estrada, A. (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas (Col)*, (14), 10-22.
- Fernández A. (2019). *Violencia hacia las mujeres en el lenguaje: género gramatical, estereotipos y narrativas*. Sémata: Ciencias Sociais E Humanidades, (31).
- García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 18(61), 439-448.
- García Suárez, C. I., & Muñoz Onofre, D. R. (2009). Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). *Nómadas*, (30), 132-147
- González, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. Comunicar, (12). España.
- González, M. J. (2023). Currículo oculto de género desde las prácticas docentes en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/25138/GONZALEZ_VICENTE MARIA JOSE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?*. Herder Editorial.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., & Provoste, P. (2011). Material de apoyo con perspectiva de género para Formadores y Formadoras.
- Hamui, L. (2011). *Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social*. Cuicuilco, 18(52), 51-70.
- Hernandez Guapacha, A. P. (2019). *Análisis crítico de los estereotipos de género en las nuevas tendencias deportivas en los grupos cheerleading (latin warrior) y parkour (natural parkour) del municipio de fusagasugá* (Doctoral dissertation).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.
- Hermida, J., y Quintana, L. (2019). *La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.
- Hidalgo T., y Fierro, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Journal of Movement & Health*, 15(2).
- Larrús, P. (2020). *Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstructiva* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)
- Lerner, G. (1990). *El origen del patriarcado. La creación del patriarcado*, 310-345.
- Lindón, A. (1999). *Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social*. Economía sociedad y territorio.
- López, E., y García, R. (2021). *¿Están cambiando los estereotipos de género con el tiempo? Un análisis transtemporal de las percepciones sobre los estereotipos de género en España*. *Revista de Psicología Social*, 36(2), 330-354.

- López, S., y Vélez, B. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (14), 83-101.
- Mahecha Montañez, A. M. (2015). Configuración de las relaciones de género en la escuela. Una reflexión a partir de la experiencia en el Colegio Distrital Paulo Freire.
- Marante Escobar, M. A. (2021). *El poder del discurso. Mecanismos de construcción del sujeto a través del lenguaje en El género en disputa de J. Butler. (s/f)*
- Marin, A. P. (2015). Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyecciones profesionales y laborales de los y las adolescentes de educación media de IED Villa Rica (Doctoral dissertation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
- Martínez, M. (2016). “Nos enteramos que somos”. Relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las niñas y los niños de grado tercero, en los juegos.
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Melo Andrade, M. G. (2019). Hacia una enseñanza STEM sin estereotipos de género.
- Mesías, O. (2010). La investigación cualitativa. Universidad Central de Venezuela, 38
- Moreno, D. C., & Pino Franco, Y. A. (2022). Estereotipos de género en la escuela: estudio de caso con maestras de secundaria, Antioquia-Colombia. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (17), 376-397.
- Montoya, P y Bustamante, N. (2020). Estereotipos de género en estudiantes de la Institución Educativa El Triunfo Santa Teresa
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Noveduc Libros. Buenos Aires.
- Osorio, B., & Espinoza, M. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. Curso general de actualización 2002-2003.
- Ortega, M. (2018). La escuela y los mandatos sobre “el ser” varón o mujer. *Revista Alquimia Educativa*. Universidad Nacional de Catamarca. Argentina.
- Ortiz, A.. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. Colombia.
- Parga, L. (2008). *La construcción de los estereotipos de género femenino en la escuela secundaria*. Colombia.
- Perez, P. Heredia, N. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241.
- Pérez, C., & Gargallo, B. (2008). *Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares*. Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación, 4, 627-636.
- Pozo Escudero, N. (2014). *Los estereotipos de género en el reparto de los cuidados de los niños*. Universidad de Navarra. España.
- Quesada J., & López A. (2010). *Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria. Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*.

- Quiaragua, C.J. (2016). ¿ Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas?. *Actualidades investigativas en Educación*, 16(3).
- Radl R. (2013). *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Reybet, C. (2013). La escuela bajo la lupa: Avances de un estudio etnográfico con enfoque de género. *La aljaba*, 17, 95-112.
- Rodríguez, B. (2020). *Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil*. *Know and Share Psychology*, 1(3).
- Rodríguez, D. (2011). ¿ Las escuelas cubanas reproducen estereotipos de género?: una mirada al currículo oculto. *Pensando Psicología*, 7(12), 82-87.
- Rodríguez, M. (2006). *Postestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula*. *Revista Investigación en la Escuela*, 59, 79-89.
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). *Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos*. *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Rueda de Aranguren, D. M. (2017). *El círculo hermenéutico... el círculo de la comprensión*. *Analéctica n. 23 año, 23*.
- Ruedas, M., Ríos, M. & Nieves, F. (2009). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo*. *Investigación y postgrado*, 24(2), 181-201.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*.
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. *Las formas de lo escolar*, 263-284.
- Schwal, M. A. (2021). Qué deportes practican los niños y las niñas aspirantes a una escuela preuniversitaria de Argentina, SEGÚN SU ORIGEN EDUCATIVO Y SU GÉNERO. *Cenas Educativas*, 4, e10349-e10349.
- Segovia Aguilar, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista complutense de educación*.
- Serrano, D. , & Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 1-14.
- Subirats, M. (2007). *La coeducación hoy: 10 ideas base*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad: Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (20), 12.
- Valencia Guallichico, E. T. (2021). *El sexismo expresado en el juego libre en niños y niñas de 4 a 5 años* (Bachelor's thesis).
- Zambrini, L. (2014). *Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros*. *Revista Punto Género*, (4), ág-4