

#### Cómo citar este artículo:

Valencia, V. E., Rovira, R. A. y Vargas, P. L. (2021). Una brecha pendiente: representaciones de las identidades de género en docentes de instituciones educativas públicas de Caldas (Colombia). *Revista Eleuthera*, 23(2), 255-277. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.13>

# Una brecha pendiente: representaciones de las identidades de género en docentes de instituciones educativas públicas de Caldas (Colombia)\*

A pending gap: representation of gender identities in teachers of public educational institutions in Caldas (Colombia)

VICTORIA EUGENIA VALENCIA-MAYA\*\*

RAYÉN AMANDA ROVIRA-RUBIO\*\*\*

PAOLA LORENA VARGAS-MARÍN\*\*\*\*

## Resumen

El estudio surge en contextos rurales y urbanos del departamento de Caldas (Colombia), con el objetivo de indagar las representaciones sociales asociadas a las identidades de géneros de los docentes de instituciones educativas públicas de Manizales, Villamaría y Arauca. Basándonos en las herramientas de la filosofía hermenéutica, bajo el supuesto de que la experiencia humana está mediada por la interpretación en la interacción personal a través del lenguaje, como elemento que facilita la cohesión humana. La recolección de los datos se llevó a cabo gracias a la aplicación de técnicas proyectivas y comprensivas, abordadas desde el interaccionismo simbólico. Los resultados arrojados dan cuenta de cómo la estigmatización y la invisibilización han sido la constante hacia las identidades no normativas de género —INNG—. Las representaciones sociales develadas en los docentes reflejan la realidad que prevalece, se dan por sentadas como normales, desconocen cómo abordarlas en el contexto educativo, de manera que continúan reproduciéndose dentro del sistema.

**Palabras clave:** género, identidades de género, representaciones sociales, docentes, educación formal.

## Abstract

This study arises in rural and urban contexts of the Department of Caldas (Colombia), with the objective of researching the social representations associated with gender identities of the teachers of public educational institutions in the municipalities of Manizales, Villamaría and Arauca. Based on the tools of hermeneutic philosophy, a qualitative research was conducted under the assumption that human

\* Investigación enmarcada en el proyecto 44567 de la Convocatoria Interna para grupos de investigación de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales. Convocatoria 2018- 2019.

\*\* Universidad Nacional de Colombia - sede Manizales. Manizales, Colombia. E-mail: [vevalenciam@unal.edu.co](mailto:vevalenciam@unal.edu.co).

 [orcid.org/0000-0001-9340-4327](https://orcid.org/0000-0001-9340-4327). **Google Scholar**

\*\*\* Universidad Nacional de Colombia - sede Manizales. Manizales, Colombia. E-mail: [rrovira@unal.edu.co](mailto:rrovira@unal.edu.co).

 [orcid.org/0000-0003-1644-977X](https://orcid.org/0000-0003-1644-977X). **Google Scholar**

\*\*\*\* Universidad Nacional de Colombia. Manizales, Colombia. E-mail: [lore.vargasmarin@gamil.com](mailto:lore.vargasmarin@gamil.com).

 [orcid.org/0000-0002-4941-1199](https://orcid.org/0000-0002-4941-1199). **Google Scholar**



experience is mediated by the interpretation in personal interactions through language as an element that facilitates human interaction. Data collection was carried out through the application of projective and comprehensive techniques approached from symbolic interactionism. The results obtained show how stigmatization and invisibilization have been the constant towards non-normative gender identities (NNGI). The social representations revealed in the teachers reflect the reality that prevails. They are taken for granted as normal, and they do not know how to approach them in the educational context so that they continue to be reproduced within the system.

**Key words:** gender, gender identities, social representations, teachers, formal education.

## Introducción: equidad de género en la educación, una tarea urgente

La equidad de género es una problemática urgente en una época que reclama visibilidad y respeto por las diferencias. Paulatinamente ha dejado de ser tabú y nos interpela en nuestros pensamientos y en nuestras formas de relacionarnos y actuar en sociedad para romper los cánones establecidos tradicionalmente por la heteronorma (Acuña, 2019) y cuestionar las dicotomías en las que el mundo y la vida social se han constituido en Occidente de forma hegemónica. La equidad de género<sup>1</sup>, como conjunto de acciones para lograr la igualdad y corregir las injusticias entre los géneros (González-Vélez, 2017), se convierte en epicentro de la discusión planteada en este artículo, a partir de la mirada de los docentes.

Lo anterior ha representado un gran desafío para el país, pues la equidad de género es una situación histórica aún no resuelta, que se evidencia en la violencia contra las mujeres a través de los graves indicadores de feminicidios, como se constata en el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses —INMLCF— (como se citó en ONU Mujeres, 2020)<sup>2</sup>, en la maternidad adolescente, en la participación política y en la inserción al trabajo, entre otros campos, donde se vuelve además evidente la incidencia de la interseccionalidad del género,

<sup>1</sup> La equidad comprende los mecanismos que empleamos para que la igualdad sea un hecho (o *libertad de facto*). Abarca el conjunto de acciones para lograr la igualdad y busca corregir las injusticias que impiden que se pueda disfrutar de ese derecho. Justamente por ello supone un trato diferencial a favor de quienes están en desventaja. La equidad es, así, el mecanismo para legitimar las llamadas “acciones afirmativas”, estrategias destinadas a establecer la igualdad de oportunidades (González, 2017).

<sup>2</sup> En Colombia, durante 2018 fueron asesinadas 960 mujeres, el 32% de esos asesinatos ocurrieron en el espacio privado (314) y al menos el 13% de estas mujeres fueron presuntamente asesinadas por su pareja o expareja (132), por la circunstancia del hecho 73 casos fueron feminicidios (INMLCF, en ONU Mujeres, 2020).

la etnia, la clase, la zona (rural o urbana) y la educación, en la gravedad de estas situaciones (González-Vélez, 2017)<sup>3</sup>.

En materia educativa, por ejemplo, pese a que en la escolaridad promedio en el país persiste una diferencia de casi un punto a favor de las mujeres, con 10,1 años promedio vs. 9,4 de los hombres, el mayor nivel educativo de las mujeres no está relacionado con un retorno real, dado que hay una prevalencia en este grupo de mayor nivel de pobreza, desempleo e informalidad laboral (12,6% vs. 7,4% de los hombres en 2013) (González-Vélez, 2017; Valencia et al., 2020).

Sin embargo, al referirnos a la inequidad de género también hemos de reseñar la situación que enfrentan las identidades no normativas, que desafían las tradiciones del género heteronormado (masculino-femenino) como ocurre con las identidades trans y no heterosexuales. Este grupo comprende múltiples identidades como gays, lesbianas, trans, bisexuales, queers, entre otros, que ante las luchas por la protección de sus derechos desde los colectivos sociales como desde el reconocimiento jurídicos se han agrupado en el acrónimo LGTBI+, sin embargo, hay quienes no se reconocen en este grupo, por eso en este artículo nos referimos a identidades no normativas de género, desde ahora INNG (CIDH, 2015).

En el caso de los sujetos que asumen estas INNG, el reconocimiento, la visibilización y la protección de sus derechos son tanto o más precarios que la situación que enfrentan las mujeres en nuestra sociedad.

Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos —CIDH— (2015), en Latinoamérica es frecuente el subregistro de estadísticas y denuncias que dimensionan las inequidades, vulneraciones de derechos y violencias hacia quienes asumen estas INNG. Llama la atención, por ejemplo, que algunos de los contextos donde más se expresa la violencia contra los hombres trans se encuentran en el contexto familiar, el ámbito de la salud y el *bullying* o matoneo escolar.

Un factor fundamental reconocido por el mundo feminista y los diversos colectivos que luchan por el reconocimiento de estas INNG, e incluso desde las políticas públicas diseñadas para revertir la discriminación, la violencias e inequidades, es la educación formal de los niños y jóvenes al respecto. Desde la legalidad colombiana se han notado avances que amplían los derechos y la protección de este grupo, entre los que puede mencionarse la prohibición a la

<sup>3</sup> En 2015 el porcentaje de mujeres entre 13 y 19 años que ya son madres o están embarazadas de su primer hijo en el quintil más bajo es seis veces mayor al del quintil más alto, y entre las mujeres con educación primaria (41,%) es cinco veces más en comparación con el porcentaje de mujeres con educación superior (8%). Por su parte, de las jóvenes embarazadas y con hijos en 2015 el 14% fue víctima de alguna forma de violencia por su pareja antes de unirse, y el 55% lo fue antes de cumplir el primer año de unión (Asociación Probienestar de la Familia Colombiana, 2018).

discriminación por orientación sexual e identidad de género de las instituciones educativas (Ley T-478), y la protección de la orientación sexual e identidad de género en los manuales de convivencia escolar (Ley T-565/B).

Lo anterior hace énfasis en la importancia de la educación escolar, de manera especial en la responsabilidad que compete a los docentes, pues, más allá de los currículos y la carga académica, a la escuela le corresponde el desarrollo de procesos tan cruciales como la socialización y convivencia, así como también la generación de conciencia para transformar inequidades sociales de todo tipo.

Particularmente, en relación con la relevancia del rol de los docentes, estudios acerca de los microescenarios educativos dan cuenta de una socialización educativa en niños y niñas diferencial por género, etnia y clase social vinculada a la imagen de la profesión docente, que incide en las relaciones de enseñanza-aprendizaje y la selección sexuada de las ocupaciones que determina trayectorias laborales y existenciales de los estudiantes (Domínguez, 2004). Es por ello que hay una necesidad urgente de buscar la eliminación, en el currículo oculto, del enfoque de género en la escuela que estimula las conductas sexistas, conservando y transmitiendo estereotipos genéricos que contribuyen a legitimar la inequidad de género (Osorio, 2016), basada en una comprensión heteronormada.

Es por ello que la presente investigación buscó identificar, en palabras de González-Vélez (2017) elementos que potencien la disminución de las brechas en equidad de género, que ayuden a identificar las desigualdades sociales relacionales entre los géneros y las injusticias que en estas se argumentan. En tal sentido, la pregunta orientadora del estudio fue: ¿Cuáles son actualmente las representaciones sociales de las identidades de género que tienen los docentes en algunas instituciones educativas públicas en Caldas?

El estudio se situó en los contextos rururbanos del departamento de Caldas (Colombia), en tres municipios. De allí que el objetivo de este estudio se enfocó en: Indagar las representaciones sociales asociadas a las identidades de géneros de los docentes de instituciones educativas públicas de Manizales, Villamaría y Arauca (Palestina).

## Claves teóricas y conceptuales

El estudio reconoce cómo la escuela continúa reproduciendo modelos de feminidad y masculinidad, que aparecen como opuestos, complementarios y conflictivos, y que plantean una “socialización diferencial” donde mujeres y hombres habitan espacios educativos que los llevan a adoptar ciertos comportamientos, actitudes y nociones del mundo asumidos por los sujetos en lógicas de dominación/subordinación que fijan un deber ser. En tanto en su deber ser, la escuela es como un lugar de transformación y tránsito sociocultural, son estos escenarios

los llamados a romper el carácter reproductor de concepciones ideológicas y modelos de vida que replican y mantienen los modelos descritos (García, 2013).

En el departamento de Caldas (Colombia) se identifica que, particularmente en relación con los procesos educativos, persisten **dificultades asociadas al género** para el ingreso y permanencia en el sistema educativo, y que estas dificultades se acentúan en mujeres de sectores rurales, en condiciones de reclusión, transexuales y transgéneros, indígenas y personas con discapacidad, esta exclusión, a su vez, profundiza las desigualdades de participación (Alcaldía de Manizales y Universidad de Manizales, 2019).

Dos de los municipios de nuestro estudio, Manizales y Villamaría, han dado pasos importantes tendientes a la inclusión de las comunidades que se asumen INNG y han planteado políticas que buscan revertir esta situación.

En el documento sobre lineamientos de la política pública de género de la Alcaldía de Manizales se lee que los temas de homofobia y discriminación siguen siendo urgentes, en tanto que los sectores poblacionales con INNG “refieren constantemente expresiones de violencia y la exclusión en los distintos espacios que habitan, especialmente en la familia y la escuela” (Alcaldía de Manizales, 2017, p. 20). Agrega el informe que los lugares donde más se discrimina a las personas con INNG en Manizales son: “Las calles y plazas, las instituciones educativas (colegios y universidades) y las iglesias” (Alcaldía de Manizales, 2017).

Lo anterior da cuenta de la urgencia de generar intervenciones en las instituciones educativas, de cara a la transformación cultural basada en la formación de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos y de las diversas expresiones de género, tarea en la que el rol de los docentes es fundamental. De acuerdo con Osorio (2016), la educación ha de aportar a la construcción de paz en una sociedad más honesta y justa, que eduque en el respeto por la diversidad, donde las discusiones y reflexiones de género se integren a los currículos y las prácticas pedagógicas.

Para tal fin, resultan necesarias las indagaciones que aborden el estudio de las representaciones sociales sobre la identidad de género, en un territorio particular que es el departamento de Caldas, tendientes a trazar intervenciones que apunten a su transformación, de cara a una mayor equidad en y desde la educación escolar.

Este estudio concibe **las representaciones sociales** como una modalidad particular de conocimiento, y comprenden una serie de actividades psíquicas a través de las cuales los seres humanos hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio y liberan su imaginación para guiar el comportamiento humano (Moscovici, 1979).

Para (Jodelet, 1986, p. 89), el campo de las representaciones sociales comprende el saber del sentido común, cuyos contenidos hacen evidentes ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social, por ende, hacen referencia a un pensamiento social, que incluye una amplia variedad de estados mentales, entre ellos las creencias, las percepciones, las emociones.

Las representaciones sociales se pueden analizar desde tres dimensiones: I) la información, que refiere a los conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un conocimiento, hecho o fenómeno social; II) el campo de representación, que expresa la organización jerárquica de los contenidos; y III) la actitud, que da cuenta de la orientación favorable o desfavorable de la conducta, en función con el objeto de la representación social (Mora, 2002).

Un segundo constructo clave del estudio es “género” comúnmente definido desde un enfoque diferencial asociado al sexo, como el contraste existente entre hombres y mujeres y que como individuos tienen distintas necesidades, intereses y expectativas, fruto de construcciones sociales que han ido cambiando a lo largo de la historia y que se expresan de formas específicas en términos culturales (Scott, 1996).

En el presente estudio nos centraremos en su comprensión a partir de un enfoque relacional o **enfoque de género interseccional**, que exige analizar el funcionamiento de las estructuras sociales reproductoras del orden de género. De esta forma, el género es entendido como fundante de las relaciones de poder y dominación que implican una construcción cultural compuesta de cuatro elementos interrelacionados: los aspectos simbólicos de la cultura; los aspectos normativos (que regulan la interpretación de los símbolos); el aspecto institucional (que comprende la noción política); y la identidad subjetiva, que advierte sobre la construcción de las identidades genéricas en la cultura (Scott, 1996).

Esta comprensión de género supera las tendencias bipolares entre hombre/mujer, masculino/femenino, situándose como un concepto dinámico que se construye a través de múltiples voces (Ibarra-Melo et al., 2018), y que en su horizonte político se identifica con la búsqueda de la equidad y la igualdad de género (Gil, 2011; González-Vélez, 2017), en el reconocimiento de las múltiples expresiones emergentes de las sexualidades y las INNG como las identidades gay, lésbicas, queer, intersexuales, entre otras (CIDH, 2015).

Lo anterior es comprensible si se piensa en **la identidad de género** como una narración que se hace inteligible dentro de las relaciones sociales. Desde la definición de identidad de Stuart Hall (2003) se plantea como una construcción que integra procesos de sujeción y subjetivación social<sup>4</sup>, así como también prácticas performativas en las que la significación

---

<sup>4</sup> Desde la teoría del poder de Foucault, en que la identidad puede ser pensada como sujeción, es decir, construida desde la disciplina y la biopolítica; y la subjetivación, que comprende lo que Foucault refiere como tecnologías del yo (Calquín y Magaña, 2018).

de la identidad, lejos de estar marcada por actos fundamentales, depende de la regulación de normas de inteligibilidad social siguiendo la teoría de Judith Butler y John Austin. Así, la identidad se construye en el lenguaje y en el juego de las relaciones de poder, mediante prácticas enunciativas y discursivas en marcos históricos y culturales específicos, determinando el modo de relacionarnos con los otros y con nosotros mismos (Calquín y Magaña, 2018).

Con base en la teoría queer y en consonancia con lo anteriormente planteado, comprendemos la necesidad de desontologizar la identidad de género, en tanto que solo es evidente a través del carácter construido y contingente de la misma (Gros, 2016). Asumiendo el género como constructo sociohistórico (Butler, 2007; Preciado, 2008). Por ende, la identidad de género implica un trabajo de representación que vincula cosas, conceptos y signos, en tanto está conectado con la producción de sentido en el lenguaje (Calquín y Magaña, 2018).

Al aproximarnos a las representaciones sociales de la identidad de género, estamos en la búsqueda de aquellas construcciones culturales y sociales que configuran modos de comprender desde el sentido común, al sujeto y su modo de vivir el género, y también a la manera cómo se interpreta el género de un otro en particular (Acuña, 2019).

En lo referente a los **estudios realizados acerca de representaciones de género en la escuela**, los informes dan cuenta de que estos se han abordado desde diferentes disciplinas y enfoques, implicando tanto el acercamiento empírico y teórico como la construcción de discursos y prácticas acerca del género desde los docentes. En esta línea, Bruel et al. (2013) investigaron las representaciones sociales sobre lo masculino y lo femenino en estudiantes de secundaria en Madrid, donde plantearon que: “Las representaciones se hallan íntimamente vinculadas a construcciones socioculturales que determinan papeles, características y afectos específicos para cada sexo” (p. 245). De este estudio se concluye que, frente a lo femenino, tanto mujeres como hombres construyen un epicentro del eje anclado en estereotipos sexistas asociado a características biológicas como la de ser madre y a estereotipos sociales convencionales como la sumisión y la moda. Por su parte, el estereotipo masculino se encuentra vinculado al trabajo, la independencia, el poder y la fuerza (Bruel et al., 2013).

En el ámbito nacional, Arias y Molano (2010) adelantaron un estudio con estudiantes y profesores de grado once en un contexto rural colombiano, a partir de discusiones sobre dilemas morales. Los resultados mostraron que las representaciones sociales evidencian una marcada asimetría hombre-mujer en el contexto rural, en donde se infiere una relación jerárquica con primacía del rol del hombre y una aparente subvaloración de la mujer, con una representación del hombre como líder innato, con capacidad de coordinar acciones, e influir en los comportamientos de otros. Para el caso de la mujer, se resalta como rasgo sobresaliente la comprensión como valor de entendimiento y empatía con otros, así como una disposición al cuidado de otros y tendencia a la sumisión.

En el ámbito departamental, Mojica (2017) desarrollo una tesis de maestría acerca de las representaciones sociales de género en profesores del municipio de Villamaría (Caldas). Entre las conclusiones más importantes de este estudio se destaca que los roles asignados a las mujeres se asocian con la economía del cuidado, siendo las mujeres las encargadas del trabajo reproductivo desde el ámbito privado; para el caso de los hombres se relaciona con el trabajo productivo que se desarrolla en el ámbito de lo público. De otra parte, existe una tendencia a concebir que las características de lo femenino y lo masculino son mutuamente excluyentes en una lógica binaria y el tener una u otra puede llevar a procesos discriminatorios asociados a desigualdades, sexismo y *bullying* entre los estudiantes de la comunidad estudiada.

Regionalmente puede mencionarse el estudio adelantado por Ospina y Montoya (2015), en la ciudad de Pereira (Risaralda), en el que se abordó un análisis sobre la transmisión de estereotipos de género que se han perpetuado a través de las pautas de crianza. Los resultados de este trabajo dan cuenta de los cambios paulatinos que se han ido logrando, gracias a la incorporación de pautas de crianza más equitativas respecto a las condiciones actuales de mujeres y hombres, en relación con la vida laboral, el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos, que permite establecer las bases del camino que falta por recorrer para lograr relaciones equitativas al interior de la familia y la sociedad.

A partir de lo anterior puede afirmarse que, si bien existen diversos estudios acerca de las representaciones sociales de géneros en docentes y sus implicaciones en la formación de niños y jóvenes, estos se inscriben en una lógica binaria que ha comprendido el género en el marco de lo heteronormativo; con ausencia de una mirada de género dinámico que incorpore las distintas sexualidades e identidades de géneros emergentes, como la abordada en este estudio incorporando las representaciones de las INNG.

## Metodología

El estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación que lleva por nombre “Representaciones Sociales en la Configuración de las Identidades de los Géneros en Comunidades de Villamaría, Palestina y Manizales (Caldas)”, desarrollado entre 2018-2019 en la Universidad Nacional de Colombia - sede Manizales. Su enfoque es de corte cualitativo, orientado a profundizar en el conocimiento de un fenómeno desde la mirada de los participantes en el mismo, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Sampieri et al., 2014 p. 364); con el objetivo de obtener una comprensión más amplia de la problemática, adoptando una perspectiva hermenéutica basada en el devenir de los involucrados a través del lenguaje (Alvarado et al., 2016).

La investigación tuvo un alcance exploratorio, dado que en la región no se han realizado investigaciones que involucren varios municipios del contexto rururbano para el objetivo

de análisis que se persiguió en la presente indagación, y tampoco se encontraron estudios con enfoques que incorporaran una perspectiva ampliada de género que incorporara las representaciones de las INNG.

En el ejercicio colaboraron 46 profesores de educación media pública, pertenecientes a tres establecimientos educativos de Caldas: Instituto Tecnológico (Manizales), San Pedro Claver (Villamaría) y Monseñor Alfonso de los Ríos del corregimiento de Arauca (Palestina).

El método utilizado involucra diversas técnicas que permitieron indagar distintos aspectos de las representaciones sociales de los géneros en los docentes:

1. **Técnicas proyectivas.** 1) El *Dibujo de figuras humanas “Hombre-Mujer-Otro género”*, instrumento donde se incitó a los docentes a dibujar una figura masculina, una femenina y otro género correspondiente a lo que se comprende como INNG, lo cual dio cuenta de la información que hacía parte de las representaciones sociales y la jerarquía de dichos contenidos. 2) El *¿Qué veo?*, instrumento de proyección visual interpretativa-narrativa, en el que a través de la proyección de imágenes fotográficas que representan roles sociales posibles en la cultura desempeñados por diversos géneros, los participantes identifican el rol del personaje que se presenta (real o imaginario), describe quién es y sus acciones. Este ejercicio permitió identificar tanto los prejuicios acerca de los roles posibles de desempeñar por géneros, como los modos de representación de las imágenes cuando estas no coinciden con los modos tradicionales de división por roles sociales. Y, 3) la *Fotovoz*, que es un ejercicio en el que los participantes debían tomar fotografías en sus establecimientos educativos para registrar la percepción de las identidades de género en la escuela. Este ejercicio implicó una mirada semiótica de la imagen, en tanto que no solo se capta una imagen y, además, analiza el discurso oral de lo que se dice en relación con ella.

Finalmente, estos instrumentos, en general, buscan indagar sobre las representaciones de las identidades de género; en especial los dos últimos mostraron las actitudes de los profesores en torno a sus representaciones sociales de géneros.

2. **Técnicas comprensivas.** Instrumentos de comprensión de conceptos, que instó a los docentes a definir libremente diversos conceptos clave en torno a los marcos de enunciación de las teorías de género y diversidad. Lo anterior permitió identificar el dominio de la información que posee los docentes como uno de los aspectos de las representaciones.

En cuanto al proceso, se realizó un taller de cuatro sesiones en cada establecimiento educativo. En un espacio de encuentro de carácter reflexivo donde el juego, el dibujo y la palabra fueron claves para la interpretación de las representaciones sociales. El cuarto encuentro se constituyó en el espacio de retroalimentación y retribución a la población

participante, como espacio de formación adicional a lo investigativo. Cada sesión tuvo una duración aproximada de dos horas.

Para llevar a cabo el análisis de la información, esta se clasificó en una matriz categorial, donde los datos se fueron descomponiendo en unidades que posteriormente fueron categorizadas con criterios de analogía y en función de los objetivos de la investigación y/o de análisis (Vázquez, 1996). Cada uno de los instrumentos dio respuesta a un objetivo particular acerca de las representaciones sociales de la identidad de género, como se observa en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Descripción de instrumentos.

Dibujo figuras humanas	¿Cómo se representan las expresiones de los géneros y las identidades?	Representaciones acerca de la información y jerarquización de contenidos
Qué veo	¿Cómo se representan las expresiones de los géneros?	Actitudes, representación y jerarquización
Fotovoz	¿Cómo se comprenden las identidades de género?	Información, actitudes
Conceptos	¿Qué conceptualizaciones se tienen acerca del tema?	Información general

Fuente: elaboración propia.

De otra parte, el proceso hermenéutico se apoyó en la propuesta de Ricoeur (1995), quien plantea la comprensión de los enunciados como formados por signos y contenidos semánticos, así como también con sentidos posibles en el orden de códigos sincrónicos en un contexto social y, por ende, con implicaciones en el mismo. Así, fue posible develar comprensiones y explicaciones de las representaciones sociales de los contenidos identificados en el estudio.

## Descripción de resultados

A partir de las voces, dibujos y escritos de los participantes fue posible comprender las creencias, percepciones y emociones que configuran las identidades de género, apelando a sus representaciones sociales y a la descripción de roles.

### Instrumento “Hombre-Mujer-Otro género”

Para el análisis de los resultados de este instrumento, emergieron de la información obtenida cinco categorías acordes a los atributos que los participantes adjudicaron a sus dibujos acerca de la figura de hombre, de mujer y de otro género. Estas categorías son: **emocional** (se refiere a

los sentimientos y emociones), **física** (atributos relacionados con las capacidades corporales), **relacional** (se refiere a las atribuciones en cuanto a la interacción del sujeto con otros), **cognitiva** (características mentales y racionales) y **roles** (funciones sociales proyectadas).

### *Hombre*

En los tres territorios estudiados, a la figura de hombre le fueron atribuidos con mayor frecuencia rasgos positivos como “libertad”, “tenacidad” y “valentía”, y como rasgo negativo “manipulación”. Por otra parte, como categoría física los más constantes son “fuerza” y “vigor”, y con especial énfasis sobre el primero como principal atributo de los hombres.

En cuanto a la categoría relacional, a los hombres les asignan como característica positiva “cuidador y proveedor”, y negativa “intolerancia”. En los aspectos cognitivos el hombre es visto como un individuo “autodeterminado, laborioso y trabajador”. En cuanto a roles, es descrito como “supervisor, trabajador, deportista”, y como quien “direcciona el hogar”.

Finalmente, cabe destacar que en el marco de este ejercicio emergieron diversas reflexiones que han quedado en el registro de campo como experiencias en relación con la masculinidad, en ellas se evidenciaron exigencias de actuación en el hogar y desde la infancia en torno a la masculinidad, que se describen como complejas de enfrentar para algunos hombres: “Desde pequeño me decían en casa que debía tener personalidad de hombre, serio, calculador, capaz, sin escepticismo a las condiciones de la vida” (Jupacilo [Tecnológico], entrevista personal, junio de 2019).

Asimismo, se deja ver la incidencia de la religión católica en la cultura local, en cuanto a la elección de nombres asignados por la familia: “Mi nombre es en honor al papa Juan Pablo II, mi madre siempre lo soñó, hasta el día de hoy se siente muy orgullosa, por mi nombre” (Jupacilo [Tecnológico], entrevista personal, junio de 2019).

### *Mujer*

Desde la categoría **emocional**, la mujer se describe como persona “amorosa y tierna”; en términos **relacionales** se refieren a alguien “comprometida, entregada y que ayuda a los otros”. En cuanto a aspectos **físicos**, la mujer es definida como un “ser procreador”, pues tiene el poder de dar vida. Asimismo, se registran descripciones como persona con “senos”, “vagina”, “útero”, “hormonas” y “poco vello”, “ovarios”, “cabello largo” y “boca pequeña”.

A nivel **cognitivo**, los resultados expresan que las mujeres tienen un “desarrollo cerebral particular”, a su vez, en cuanto a **roles**, se representa como principal rasgo de lo femenino ser

“trabajadora”, en segunda instancia aparece “ser maternal”, que se fusiona en lo **relacional** con roles como “ser madre dedicada al hogar y trabajadora”.

### *Otro género*

Al dibujar una persona de otro género, los participantes atribuyeron en cuanto a categoría **emocional**, positivamente a una persona “sensible”, “cariñosa” y “enérgica” y, por otra parte, de modo negativo una persona “temerosa”, “insegura” y “reservada”. Describen desde el punto de vista **relacional** al “otro” como un ser “amigable” y “amable”, pero también como una persona “rechazada en busca de aceptación y reconocimiento”.

En cuanto a la representación **física**, cabe resaltar que la mayoría de participantes no respondieron en tanto que no hubo dibujo, sino que más bien, en menor escala, una representación escritural donde “el otro género” se describe como una persona con predisposición genética e identidad contraria al sexo reproductivo.

Respecto a la que denominamos categoría **cognitiva**, encontramos la representación de una persona inteligente, trabajadora y soñadora, donde “ser trabajador” resuena como el **rol** más importante que la persona desempeña.

Sobre las reflexiones emergentes en el marco del ejercicio, al referirse al otro género, compartieron experiencias, que dan cuenta de la rigidez frente a las posibilidades de vivir otro género, así como la desaprobación social en el caso de los hombres a performar otro género, tal como ocurrió, de acuerdo a un relato, durante una fiesta de disfraces, hecho que está vinculado a otras vivencias trágicas de eliminación de la diferencia, que se expresa en el siguiente testimonio:

Alguna vez en mi vida me disfrace de mujer, fuimos donde un gay, nos prestó toda la indumentaria, fue una experiencia tenaz, sin embargo, en el momento todo fue goce, disfrute, después el señalamiento por parte de mi sociedad que en esa época exterminó una cantidad de personas gais, entre ellos a mi amiga que nos maquilló y prestó todo. Fue desagradable no por lo que hice, sino por la forma en que esa sociedad del momento, abusó y asesinó brutalmente a estas personas. (Carpalo [Arauca], entrevista personal, agosto de 2019)

¿Qué veo?

Este instrumento permitió la interacción interpretativa-narrativa de los participantes, quienes desde una imagen debían proyectar lo que veían, al tiempo que identificaban el género decían

si realizaría “x” o “y” acción, y finalmente, explicar qué se piensa de lo que ven. En la Tabla 2 exponemos una síntesis de las respuestas ofrecidas por los profesores.

**Tabla 2.** Resultados ¿Qué veo?

#	Imagen	¿Qué veo?	¿Lo haría?	¿Qué piensa de la imagen?
1		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mujer obrera.</li> <li>- Mujer trabajando.</li> </ul>	Sí lo realizaría, por necesidad	Que la mujer realiza un oficio que <b>habitualmente lo desempeña un hombre.</b>
Fuente: Sunca Colonia (2012).				
2		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una familia “tradicional”.</li> <li>- Ama de casa “mamá”.</li> <li>- Madre e hijo.</li> <li>- Papá, mamá, personas.</li> </ul>	“Le ayudo”	Ideal la rotación de roles. Fortalece vínculos. Permite <b>el equilibrio</b> en la familia.
Fuente: Free Photo (2020).				
3		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ser humano andrógono.</li> <li>- Un hombre maquillado.</li> <li>- Una mujer.</li> <li>- Un transexual.</li> <li>- Artista de teatro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los hombres mayoritariamente respondieron que no.</li> <li>- Otros no respondieron.</li> </ul>	- Maquillarse es solo para las mujeres, no para los hombres.
Fuente: Kaulitz (s.f.).				
4		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un hombre barriendo.</li> <li>- “Un señor con diferencias intelectuales”.</li> </ul>	- Sí	- Es una faceta diferente del hombre
Fuente: Premium Photo (2020).				

Fuente: elaboración propia. Se construyó a partir de los talleres con docentes en los municipios de Manizales, Villamaría y Palestina.

Las imágenes 1 y 4 indican que la necesidad de trabajar supera las divisiones de género, aunque se reconocen ciertas profesiones vinculadas principalmente a lo masculino y otras a lo femenino. Los datos han dado cuenta de la primacía desde la necesidad económica, que implicaría aceptar diversos trabajos que en otras condiciones no realizarían, implícito existe un reconocimiento de género contrario a lo heteronormado.

De la imagen 2, llama la atención que los participantes solo se refieren a la familia nuclear o “tradicional”, y no dan cabida a formas y roles diversos de organización familiar. Se destaca que dentro de esta familia tradicional representada, la mujer se desempeña como “ama de casa que cuida el hogar”.

### Fotovoz

Las fotografías tomadas por los participantes del estudio refieren a lugares fuera del aula como pasillos, canchas y patio de recreo, dando cuenta así de un lugar donde los colaboradores sitúan el espacio de la diversidad en la mayoría de las fotografías.

Una parte de los datos son evidencia directa de la diferencia de género en la escuela, y se constata que los estudiantes son más tolerantes que los profesores en cuanto a la diversidad de géneros y al trabajo de organizaciones sociales de defensa de los derechos de sujetos con INNG en la escuela.

Otros resultados de las fotovoz representan las *diferencias de género* de modo más abstracto y metafórico, por ejemplo, semióticamente en la fotografía de un árbol que traspasa la reja del colegio de afuera hacia adentro. El árbol muestra cómo se rompen esquemas de estereotipos y miradas.

Algunas de las fotovoz expresan la *diversidad de géneros con estereotipos* cuando refieren en sus escritos la diversidad, enfocando la imagen en la diferencia entre las chicas al usar distintivos de colores, o una imagen del pasillo de la escuela en “donde transitan y confluye la diversidad”.

Finalmente, observamos fotografías realizadas por profesores que buscan enfatizar *lo común en la escuela entre los estudiantes*, enunciando que: “Los estudiantes no hacen diferencias de género” o bien que “en la escuela no importa el género en los ideales comunes”. Esta información refleja una invisibilización de las diferencias y la homogeneización bajo lo nombrado como “común”.

Ante el enunciado de “fotografiar la diversidad de géneros”, los maestros relataron “lo común” antes que la diversidad. “Iguales pero diferentes”, “identidad humana”. Lo que otorga un énfasis a un discurso de “lo común” como positivo basado en lo homogéneo, soslayando la relevancia

del ser diferente, fundamentado en relatos acerca de la tolerancia, el respeto y el sentido de pertenencia.

## Definición de conceptos

En las definiciones libres que los docentes realizaron pudo evidenciarse que:

- a. **Igualdad:** es comprendida, en primera instancia, como sinónimo de equidad, es decir, las mismas condiciones y oportunidades económicas, sociales y políticas para todas las personas. También, sobresale la igualdad de derechos, la proporcionalidad y la justicia. “Es que todos tengan lo mismo”, “todos tenemos los mismo derechos”, “las mismas condiciones para todas las personas”, “dar a todos por igual”, “equidad”.
- b. **Equidad:** coherente con lo anterior, el concepto es entendido desde el merecimiento que tienen las personas de acceder a derechos y beneficios, de acuerdo con sus condiciones sociales o culturales. Es un término que asocian a la justicia e igualdad, clamando por el mismo trato sin distinción alguna. “Es dar lo que cada cual se merece”, “dar a quien necesita en mayor calidad y cantidad”, “igualdad de derechos”, “cada uno lo que corresponde”.
- c. **Diferencia:** su comprensión es diversa. Los profesores se refirieron a la particularidad, lo que distingue a cada individuo, distinciones físicas psíquicas y comportamentales. A su vez, expresaron que la diferencia es necesaria y hay que respetar la individualidad. En muchos casos la diferencia supera lo normal y genera estigmatización. Mencionan que la diferencia es lo que le falta al otro para ser igual, lo que permite ser complemento del otro. Algunas expresiones textuales fueron: “rasgos propios de una persona que lo hace diferente al otro”, “que no está en los cánones de la normalidad” y “representación propia y única de cada ser”.
- d. **Identidad:** en esta categoría emergieron múltiples concepciones, las más constantes fueron entenderla como una construcción individual, pero también como “eso” que distingue y define a una persona, sea su etnia, sexo, cultura, nombre o territorio. Otras tendencias fueron asociadas con la autonomía del ser, y la particularidad de cada persona, que puede estar definida genéticamente. Una tercera tendencia define la identidad como la que genera sentido de pertenencia, aceptación y reconocimiento. Algunas definiciones textuales de los participantes: “Rasgos físicos, psicológicos, genes, sexual que caracteriza un individuo”, “es aquello con lo cual se siente más afinidad y se identifica”, “sentirse afín con la ideología, lugar, personas y rasgos culturales de las personas”.
- e. **Roles:** función a desempeñar, tareas y actuaciones que le son asignadas a una persona en su vida cotidiana. Los participantes plantean: “Papeles que los individuos cumplen en

la sociedad”, “funciones que se desempeñan”, “tareas y obligaciones que los individuos acogemos para formar parte de este sistema mundo”.

- f. **Femenino:** condición referente a la mujer, opuesta a lo masculino y definida desde la condición biológica. Lo femenino es asumido como sinónimo de vida, fecundidad y delicadeza. Estas fueron algunas de las definiciones: “Referente a la mujer”, “característico del ser que procrea”, “prolongación de la vida”, “delicadeza”.
- g. **Masculino:** condición referente al hombre o al macho, opuesta a lo femenino, definida desde su condición biológica. Lo masculino es asumido como sinónimo de hombre, fuerte y proveedor del hogar. Las siguientes son expresiones de los participantes: “Hombre, macho”, “fuerte”, “dirigente”, “proveedor”.
- h. **Género:** es definido como lo femenino o lo masculino, desde el binarismo y la diferencia biológica. Así mismo fue comprendido como una clasificación humana relacionada con la tendencia y orientación sexual. “Femenino-masculino”, “hombre o mujer”, “clasificación humana”, “tendencia sexual”.
- i. **Sexo:** diferencia biológica entre hombre y mujer, otras concepciones lo asocian con la atracción entre hombre y mujer y la actividad sexual. Algunas de las expresiones: “Órganos que me identifican como hombre o mujer”, “encuentro íntimo consigo mismo primero, después con alguien más”, “atracción entre humanos, seres vivos”.
- j. **Andrógino:** aparecen dos posturas, la primera sugiere la mezcla entre hombre y mujer, lo cual refleja un binarismo sexual y de género; y la segunda, se refiere a una persona que no tiene identidad de género. “Persona que tiene características de hombre y mujer”, “mezcla”, “reúne los dos sexos”, “es no tener identidad sexual”.

## Discusión

El estudio ha permitido hacer una indagación y comparación reflexiva sobre las representaciones que los docentes de tres colegios públicos de contextos rururbanos del departamento de Caldas expresan en torno a la identidad de género y sus posibilidades.

Acerca de las representaciones de los hombres, se han vinculado a características como fuerza y trabajo, y con mayor libertad y autonomía de ser y hacer que las mujeres, expresando de este modo asimetría en relación a las posibilidades de libertad de acción entre hombres y mujeres. A esta representación se suma la asociación unívoca entre rasgos masculinos y ser hombre, así como atribuciones sociales como ser proveedor económico del hogar, y cualidades como

mostrarse siempre fuertes, que dan cuenta de la presión social que puede significar cumplir con éxito el rol tras dichos estereotipos.

Por su parte, en relación con las representaciones de la mujer, se identificó principalmente su capacidad biológica de dar vida y de ser cuidadora en el hogar. Lo anterior se refuerza con las representaciones conceptuales donde se observa la rigidez del rol, que vincula el ser mujer con la procreación, como un deber definitorio de su rol biológico y social, coincidente con lo planteado tras la idea del estereotipo de ser madres de Bruel et al. (2013). Así como también, en un caso similar al de los hombres, lo femenino aparece como una característica exclusiva de las mujeres.

Lo anterior es acorde con lo planteado por Mojica (2017), quien refiere que los roles asignados a las mujeres se vinculan al trabajo reproductivo desde el ámbito privado asociado a la economía del cuidado, mientras que a los hombres se lo relaciona con el trabajo productivo en el espacio de lo público, lo que traería consecuencia acerca de los modos de división de tareas pero también en la distribución del espacio social legítimo de realización.

La rigidez de los roles heteronormados se constatan también en cuanto a los roles laborales, donde se le reconoce a las mujeres la posibilidad de desempeñarse en actividades como la construcción o conductoras de autobús, pero a la vez se asume que dichas funciones son tradicionalmente realizadas por hombres, atribuyéndose desde el ejercicio proyectivo la excepción que significa esta expresión, en tanto tareas no adecuadas para mujeres por ser ejercicios de fuerza, atribuidos principalmente a los hombres, haciéndose visible en la práctica la asimetría en función de lo que es posible que realice una mujer versus un hombre. Lo que reitera el hecho de que las representaciones de las características de lo femenino y lo masculino se plantean como mutuamente excluyentes, lo que puede llevar a procesos discriminatorios (Mojica, 2017). Así como también evidencia el desconocimiento de las diversas INNG por parte de los docentes.

De este modo, la investigación da cuenta de la comprensión aún binaria del género, asociada a características biológicas del ser hombre y ser mujer. Este dato confirma lo hallado en el municipio de Villamaría por Mojica (2017), que en este estudio se expande a una perspectiva ampliada a otros municipios del departamento, y coincide con lo encontrado en otros estudios nacionales e internacionales, donde el estereotipo de mujer se asocia a madre, cuidadora y dedicada, mientras el de hombre se identifica con independencia, fuerza, poder, liderazgo e influencia (Arias y Molano, 2010; Bruel et al., 2013). Sin embargo, a diferencia de lo evidenciado en los antecedentes teóricos, en este estudio no se encontró de manera contundente la marcada asimetría (Arias y Molano, 2010) de infravaloración de la mujer femenina, con relación al hombre masculino. Así, en la construcción binaria de géneros, hombres y mujeres tienen la

misma importancia, y se les concede al menos desde el discurso “la igualdad de derechos”, eso sí cumpliendo sus propios roles, situación de la que están exentas las INNG.

En la investigación se evidencia de manera relevante que la representación de “otros géneros”, para integrar las INNG, ha sido escasa. Particularmente, se observó de modo preocupante que se le confieren más atributos negativos a las INNG que a los géneros masculino y femenino, y curiosamente no se le atribuye representación alguna en roles familiares, en este sentido se omite su capacidad de cuidar a otros, proveer, atender, desarrollar labores del hogar, etc., lo que da cuenta de los marcos sociales que posiblemente posibilitan la discriminación para la realización de estas prácticas por parte de sujetos que performan INNG.

Así mismo, cuando se expresa “el otro género”, en el dibujo de la figura humana se plasma y describe como un género “fusión” entre lo femenino y lo masculino desde lógicas binarias. Lo anterior se refuerza a partir de las representaciones donde lo andrógino es referido como “fusión entre hombre y mujer”, o bien “alguien sin género”, lo que deja ver el desconocimiento de cuáles son los otros géneros y sus características, así como la resistencia a identificarlos y reconocerlos como géneros posibles con roles dentro de la sociedad. Este hecho se evidencia en la tensión y dificultad para representarlos, al punto de que varios profesores prefirieron describir con palabras el “otro género” que dibujarlo, lo que permite interpretar la exclusión a la representación posible de otras identidades de géneros no normativos.

## Conclusiones

Las representaciones sociales de las identidades de género de los docentes de las instituciones de tres municipios del departamento de Caldas escogidas para el estudio, continúan siendo heteronormados tal como se ha encontrado en estudios previos, con una división del género entre hombre y mujer y atribuciones rígidas en cuanto a roles culturales que son mutuamente excluyentes.

La estigmatización y la invisibilización han sido dos factores que han marcado la comprensión, el reconocimiento y el respeto hacia las identidades no normativas de género, pues las representaciones descritas por los docentes reflejan la realidad que prevalece. Un sumario de representaciones sociales que se han instaurado, se dan por sentadas como normales y se reproducen en la educación.

A su vez, pese a que los docentes manifiestan que este espacio de discusión acerca de los géneros es necesario, se percibe como un tema complejo que comúnmente atribuyen como algo que se ha de resolver a modo personal, como estrategia válida que permitiría mantener un trato igualitario hacia todos los estudiantes. Sin embargo, no se está problematizando como escuela el modo en que se enseña la convivencia con la diversidad de género y, por ende, no se está

rompiendo el carácter reproductor de concepciones ideológicas de géneros heteronormados, lo que se evidencia en la prevalencia de ciertas dinámicas que los mismos profesores reconocen hacia estudiantes que performan INNG como los casos de *bullying*.

A lo anterior se suma que, para los docentes, abordar las identidades de género plantea una problemática en la escuela que excede lo reconocido como parte de su labor educativa, con repercusiones negativas sobre la posibilidad de que la escuela eduque para la diversidad y la convivencia pacífica. Empero, fue notoria la disposición de la comunidad educativa en abrirse a estas posibilidades, lo que plantea la necesidad de continuar la reflexión en torno al tema, tanto desde lo cognitivo como actitudinal; lo que sin duda ha de ir de la mano de una apertura y mayor aprendizaje sobre los abordajes pedagógicos de la educación sexual, tema que también ha sido continuamente silenciado y poco tratado en la formación escolar.

Lo anterior da pie a sugerir el fortalecimiento de habilidades y capacidades en los docentes, como también de los demás funcionarios del sistema educativo a través de capacitaciones, actualización y formación. De este modo, es posible continuar generando espacios de difusión, sensibilización e información, a través de experiencias, campañas, coloquios y seminarios que propicien, desde la acción académica en conjunto con la política pública local, orientaciones para textos escolares, contenidos para el currículum escolar e instrumentos de detección de sesgos de género.

Las autoras consideran necesario profundizar en las relaciones y tensiones existentes entre las posturas subjetivas de los docentes sobre diversidad de género y convivencia, y las asumidas como necesarias por las instituciones educativas para la realización del proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y la ciudadanía, que desde la política pública de educación se plantea que cada institución debe promover en sus estudiantes acompañados por los maestros (Ministerio de Educación, 2021). El presente estudio entrega insumos para comprender las diversas problemáticas que se presentan a la hora de reflexionar conjuntamente con los docentes acerca de las identidades de género, a tener en consideración como marco de posibilidades para el desarrollo del proyecto educativo, como también para plantear la necesidad de incorporar espacios de formación para los docentes a la hora de su implementación que incorporen el enfoque de género, con una mirada que integre la reflexión acerca de las INNG.

Por otra parte, resultó llamativo identificar como posible contexto explicativo de las representaciones sociales de género de los docentes, el hecho de que su construcción bebe de marcos de enunciación normados por la religiosidad. La investigación ha puesto en evidencia una construcción histórica fruto de modos a través de los cuales socialmente se ha abordado la diversidad de género desde lo heteronormativo patriarcal por la religión católica. Al respecto, se alude a la gran dificultad que ha representado para algunas sociedades deshacerse de la carga simbólica de origen monoteísta sustitutivo de una mirada plural de las divinidades. Lo anterior

no pretende mostrar al politeísmo como mejor a su contrario, pero sí enfatiza el monoteísmo como origen del patriarcado, sustentado en estructuras discursivas que subyacen en el actuar de individuos y sociedades, perpetuadoras de la supremacía y discriminación de un género sobre otro y el desconocimiento de las IGNN.

Así también, otro elemento fundamental en las representaciones de lo posible en relación al género se pudo constatar mediante testimonios, cómo la exclusión a INNG ha sido arma de guerra, especialmente en las comunidades rurales como Arauca, donde se relatan casos de la mal llamada “limpieza social” contra personas que pudieran identificarse con INNG. En las memorias se encuentra el recuerdo de su persecución en los años 80 por parte de grupos armados, que se evoca al reflexionar acerca de la dificultad de performar otros géneros, o bien incidiendo en el modo de aceptar la convivencia con personas que performan INNG. Estas experiencias nos llevaron a preguntarnos para futuras investigaciones: ¿Cómo se configuró el género en tiempo de guerra y cómo se maneja durante el posacuerdo?

Finalmente, los resultados de esta investigación son una invitación a desaprender los géneros estereotipados, para reconocer y aceptar diferentes formas de ser, sentir y hacer de las identidades de géneros, tanto desde las investigaciones en el área como en las prácticas de las comunidades educativas.

Cabe destacar que el presente estudio da un valor agregado a estudios similares en la región al integrar un campo más amplio sobre la comprensión de identidad de género superando las perspectivas binarias dominantes en las investigaciones en el área, con una ampliación del espectro hacia la indagación por las representaciones acerca de las INNG presentes en los docentes.

Para un futuro estudio ha de integrarse el análisis de las representaciones sociales de niños, jóvenes y otros actores de la comunidad educativa, como un modo de abordar todo lo que comprende el espacio de las representaciones de género en la educación formal.

La sociedad se encuentra en tiempo de transición y, por tanto, se clama por pensamiento crítico para entender los cambios y rupturas que hay entre generaciones. En este caso, docentes y estudiantes, pues atañe a la escuela como lugar en el que también se construyen las identidades de género y en el que se reproducen representaciones sociales sobre los géneros, un lugar privilegiado para ir más allá de las diferencias y comprender que la riqueza del aprendizaje yace en la diversidad.

De todo este entramado, surge la alerta, la necesidad de trabajar como un tema cotidiano en los docentes, el reconocimiento y la visibilización de los géneros, el encuentro entre las diferencias (entendiendo que estas no son solamente étnicas, religiosas o culturales), y que los discursos

que se tejen a nivel de las instituciones educativas no deben promover la homogenización y, por el contrario, comprender y posibilitar la diversidad sin resistirse a ella.

## Referencias

- Acuña, M. E. (2019). Género, machismo e inequidades: Reflexión Género, machismo e inequidades: Reflexión crítica al género como concepto (material del curso). Introducción a los materiales del curso “Introducción a las teorías feministas”. UAbierta, Universidad de Chile.
- Alcaldía de Manizales. (2017). *Lineamientos generales de la política pública para el ejercicio de la ciudadanía plena y la garantía de los derechos de los sectores poblacionales LGBTI —Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales— del Municipio de Manizales*. Manizales, Colombia: Alcaldía de Manizales.
- Alcaldía de Manizales y Universidad Manizales. (2019). *Lineamientos Política Pública para las mujeres y la equidad de géneros 2020-2030. Transformando cultura*. Manizales.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez-León, M. C (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999.
- Arias, J. y Molano P. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 11-35.
- Asociación Probienestar de la Familia Colombiana. (2018). *Determinantes del embarazo en adolescentes en Colombia: Explicando las causas de las causas. Un estudio a profundidad a partir de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud - ENDS 2015*. Bogotá, Colombia: Ed. Profamilia-Plan internacional por la niñez.
- Bruel dos Santos, T. C., Scarparo, H. B. K., Calvo Hernández, A. R., Herranz, J. S. y Blanco, A. (2013). Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 9(2), 243-255.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Calquín, C.A. y Magaña, I.V. (2018). Infancia en el cine: notas para una relación entre máquinas visuales e identidad. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 138, 271-289.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexual, trans e intersex en América*. OEA. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

- Domínguez, M. E. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 1(2).
- Free Photo. (2020). Familia invirtiendo el tiempo en cocinar. [https://www.freepik.com/premium-photo/man-cleaning-house-helping-his-wife\\_5508467.htm#page=5&query=man+sweep&position=23](https://www.freepik.com/premium-photo/man-cleaning-house-helping-his-wife_5508467.htm#page=5&query=man+sweep&position=23)
- García, C. T. (2013) Modelos de feminidad y masculinidad del ayer aún oponen resistencia. Una mirada interdisciplinaria. *Diálogos sobre educación*, 7(4), 1-17. Recuperado de <http://revistadiálogos.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/330>
- Gil, F. (2011). *Raza, clase y anticoncepción*. Brasil: Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM).
- González-Vélez, A. C. (2017). *Brechas de Género y desigualdad: De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Bogotá: ONU Mujeres, Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Recuperado de [https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20colombia/documentos/publicaciones/2017/09/pdf%20web%20brechas%20de%20genero%20y%20desigualdad\\_final.pdf?la=es&vs=3907](https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20colombia/documentos/publicaciones/2017/09/pdf%20web%20brechas%20de%20genero%20y%20desigualdad_final.pdf?la=es&vs=3907)
- Gros, A. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría *queer*. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 245-260.
- Hall, S. (2003). Introducción ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall (Ed.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ibarra-Melo, M. E., Rodríguez-Pizarro, A. N., Cuesta-Atroz, I. y Luna-Gómez, Y. (2018). *Mujeres en movimiento. Género, experiencias organizativas y repertorios de acción en Colombia*. Cali, Colombia: Programa Editorial.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Kaulitz, B. (s.f.). Tokio Hotel-Bill Kaulitz [Imagen]. Recuperado de <https://www.facebook.com/162430430459916/photos/rpp.162430430459916/162434583792834/?type=3&theater>
- Ministerio de Educación. (2021). Educación para la sexualidad, objetivos. La educación es de todos. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-172102.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-172102.html?_noredirect=1)
- Mojica, C (2017). *Representaciones sociales sobre diversidad de género en la comunidad educativa de la institución educativa “San Pedro Claver” del municipio de Villamaría - Caldas* (tesis de maestría, no publicada). Universidad de Manizales.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul S.A.
- ONU Mujeres - Colombia. (2020). Femicidio. Exposición de Femicidio. *ONU Mujeres*. Recuperado de <https://colombia.unwomen.org/es/como-trabajamos/violencia-contra-las-mujeres/femicidio>
- Osorio, A. (2016). Perspectiva de género en la educación y el perfil del docente del siglo XXI. *Revista de Educación*, 9,135-146.
- Ospina, M. y Montoya, E. (2015). Cambios en los estereotipos de género en la familia. *Textos y sentidos*, 11.
- Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Premium Photo. (2020). Hombre ayudando a limpiar casa. [https://www.freepik.com/premium-photo/man-cleaning-house-helping-his-wife\\_5508467.htm#page=5&query=man+sweep&position=23](https://www.freepik.com/premium-photo/man-cleaning-house-helping-his-wife_5508467.htm#page=5&query=man+sweep&position=23).
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la Interpretación*. Ciudad de México, México: Editorial Siglo XXI.
- Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Sunca Colonia. (19 de junio de 2012). *Mujeres en construcción de muelle y Montes del Plata* [Fotografía]. Recuperado de <http://suncacolonias.blogspot.com/2012/06/mujeres-en-construccion-de-muelle-y.html>
- Valencia, V., Rovira, R., Flórez, D. y Ruiz, N. (2020), Igualdad de Género y desafíos para el desarrollo sostenible: Agenda 2030. ODS-5. En G. Castaño, *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y políticas públicas: Una Mirada desde la Academia* (pp.112-132). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Vázquez, S. F. (1996). El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial (Documento de trabajo). Universidad Autónoma de Barcelona.