

Sección: sociedad

## **Representaciones sociales frente a las identidades de género en una escuela rural**

### **Social Representations Against Gender Identities in a Rural School**

### **Representações sociais sobre identidades de gênero em uma escola rural**

Paola Andrea Higueta Álzate<sup>1</sup>; Olga Patricia Ramírez Otálvaro<sup>2</sup> & Sebastián Velásquez Restrepo<sup>3</sup>



DOI: 10.53995/23463279.1780

Recibido: 12/11/2022 Aprobado: 10/09/2024

## **Resumen**

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Física Magíster en Educación/Tecnológico de Antioquia- Institución Universitaria. Grupo de Investigación Senderos. <https://orcid.org/0000-0001-9058-2208>. [paola.higueta@correo.tdea.edu.co](mailto:paola.higueta@correo.tdea.edu.co).

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Especial, Magistra en Educación y Doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos. Docente Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Grupo de Investigación Senderos. <https://orcid.org/0000-0002-9350-6320>. [oramirez@tdea.edu.co](mailto:oramirez@tdea.edu.co).

<sup>3</sup> Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magister en Educación/Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Grupo de Investigación Senderos. <https://orcid.org/0000-0001-8903-280> Contacto: [svelasqr@correo.tdea.edu.co](mailto:svelasqr@correo.tdea.edu.co)

El artículo presenta los resultados del estudio denominado: *Representaciones sociales frente a las identidades de género en una escuela rural*, en el Municipio de San Luis-Antioquia. El cual tuvo como objetivo la comprensión de las Representaciones Sociales (RS) que favorecen la construcción de las identidades de género en estudiantes de una escuela rural. Este estudio fue realizado siguiendo las lógicas de la investigación cualitativa e interpretativa con enfoque fenomenológico; proceso mediado por técnicas interactivas, entrevistas no estructuradas y observación no participante, facilitando el análisis y la transformación de información triangular, lo que benefició la representatividad y confiabilidad de los hallazgos. Los resultados redundan sobre las opiniones como representación social mayoritaria en la cual los estudiantes reconocen el género desde la corporeidad y validan las identidades de género desde los roles de relación y prácticas hegemónicas; campo representacional replicado, según los participantes, a partir del modelado y aprendizaje social en entornos con las familias, vecinos o amigos, dinámicas de la vereda y los medios de comunicación. Las conclusiones de la investigación se revierten sobre la responsabilidad y necesidad de las instituciones educativas de favorecer la formación en identidades de género.

**Palabras claves:** Representaciones Sociales, Identidad de Género, Escuela Rural.

### **Abstract**

The article presents the results of the study called: “Social representations against gender identities in a rural school”, in the Municipality of San Luis-Antioquia. The objective was to understand the Social Representations (RS) that favor the construction of gender identities in students at a rural school. Study was conducted following the logic of qualitative and interpretive research with phenomenological approach; process mediated by interactive techniques, unstructured interviews, and nonparticipant observation, facilitating the analysis and transformation of triangular information, which benefits the representativeness and reliability of the findings. The results revert to opinions as the majority social representation from which students recognize gender from corporeality and validate gender identities, framed in the roles of relation and hegemonic practice; Representational field replicated according to the participants, from modeling and social learning

in environments with families, neighbors or friends, and dynamics of the sidewalk and media. The conclusions of the research revert to the responsibility and need of educational institutions to promote training in gender identities.

**Keywords:** Social Representations, Gender Identity, Rural School.

## **Resumo**

O artigo apresenta os resultados do estudo denominado: «Representações sociais sobre identidades de gênero em uma escola rural», no Município de San Luis-Antioquia. Que objetivou compreender as Representações Sociais (RS) que favorecem a construção de identidades de gênero em estudantes de uma escola rural. Este estudo foi realizado seguindo a lógica da pesquisa qualitativa e interpretativa com abordagem fenomenológica; processo mediado por técnicas interativas, entrevistas não estruturadas e observação não participante, facilitando a análise e transformação das informações triangulares, o que beneficiou a representatividade e confiabilidade dos achados. Os resultados refletem sobre as opiniões como representação social majoritária a partir da qual os estudantes reconhecem o gênero a partir da corporeidade e validam as identidades de gênero a partir dos papéis de relacionamento e das práticas hegemônicas; campo representacional replicado, segundo os participantes, a partir da modelagem e aprendizagem social em ambientes com famílias, vizinhos ou amigos, dinâmicas da aldeia e mídia. As conclusões da investigação refletem sobre a responsabilidade e a necessidade das instituições de ensino promoverem a formação em identidades de gênero.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, Identidade de Gênero, Escola Rural.

## **Introducción**

Las Representaciones Sociales (RS) inciden en la construcción de diferentes saberes y conocimientos de los grupos poblacionales según sean los entornos y los momentos históricos; al respecto, el estudio retoma las representaciones adquiridas por estudiantes de una escuela rural en el municipio de San Luis-Antioquia, sobre las identidades de género.

Dentro de las problemáticas sociales del municipio se encontró la violencia sexual, la cual reporta un aumento de este fenómeno desde el año 2015 al 2019, registrándose en este último año 13 eventos de violencia, siendo las víctimas mujeres, niñas, niños y adolescentes, con altos índices en los menores de edad; la tasa de violencia contra la mujer es de 176,64 por cada 100 mil mujeres; la fecundidad ha aumentado en mujeres entre los 16 y 19 años, siendo para el 2017 de 114,91 por cada 100 mil; en el programa de atención para grupos vulnerables quedan vacíos en la coordinación municipal para la ejecución de la política pública de la mujer planteada desde la Ordenanza No 13 de junio de 2019 de la Asamblea Departamental de Antioquia (Alcaldía Municipal de San Luis, PDM, 2019, pp. 81-112-137).

Ahora, la escuela rural como institución que interactúa con la comunidad en el territorio municipal, encuentra prácticas y discursos de niños y niñas asociadas a la superioridad e inferioridad en relación al género, las cuales incluso se han naturalizado y forman parte del argot infantil en afirmaciones como: “Los niños son más fuertes, las niñas son muy lloronas, las niñas no pueden hacer esto o aquello, entre otros”; enunciados que reflejan la cultura de la localidad o la indiferencia frente a la problemática señalada y recaen en las concepciones compartidas con la población infantil sobre el deber ser de un hombre o de una mujer, y sus expectativas para la construcción de identidades de género.

Se infiere de lo expuesto que las Representaciones Sociales [RS] de las comunidades campesinas y étnicas en territorio sobre el ser, pensar y hacer como hombre o mujer, transitan como herencia cultural entre la población estudiantil de la escuela rural, situación que cuestiona la toma de posición filosófica, conceptual, metodológica y situacional de las instituciones educativas, su reflexión crítica sobre los discursos y prácticas hegemónicas asociadas a las identidades de género; direccionamiento académico y administrativo que tendría que explicitarse en el devenir formativo desde el Proyecto Educativo Institucional y los Proyectos Educativos Transversales (PET), entre ellos el Proyecto de Sexualidad, cumpliendo con lo estipulado en la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994).

Es así como la escuela, institución formadora, socializante y socializadora, tiene la responsabilidad de promover espacios entre los integrantes de la comunidad educativa para realizar la reflexión crítica sobre los imaginarios, percepciones, concepciones, opiniones y actitudes de jerarquía, que repiten con naturalidad la hegemonía patriarcal y la violencia de género de distintas maneras en la dinámica de la escuela rural, en dependencia con el entorno comunitario o municipal. Espacios educativos y permanentes que, enmarcados en la educabilidad y la responsabilidad social de la escuela, pueden aportar a la modificación de estereotipos, actitudes de discriminación y desigualdad, estigmas, creencias o expectativas sobre la igualdad de género, y en la transformación de interacciones, relaciones y dinámicas escolares democráticas y equitativas entre hombres y mujeres, independiente de su ciclo vital.

No obstante, la realidad de las instituciones educativas escolares es muy distinta; todavía se evidencian actitudes de discriminación y exclusión entre estudiantes, según su género, lo que conlleva a diferentes formas de violencia y riesgos de vulnerabilidad, interacciones o afirmaciones reproducidas a diario, que suelen pasar desapercibidas por los docentes y directivos docentes, quienes, sin conciencia sobre el efecto de tal silencio, favorecen la continuidad de interacciones y vínculos de desigualdad y quizás violencia de género entre la población estudiantil en sus diferentes entornos —escolar, familiar y social—. Para el caso, se retomaron los discursos de la población estudiantil de básica primaria de la Institución Educativa (IE) Rural Altavista del municipio de San Luis, Antioquia, relacionada con las vivencias de discriminación y desigualdad de los niños hacia las niñas, así como los asuntos que las generaban, situaciones que suelen desencadenar conflictos de convivencia. La información compilada se logró con la participación de un grupo de estudiantes de quinto grado de primaria, quienes, en consentimiento con sus familias, permitieron la identificación de sus RS sobre las identidades de género, para resignificar con los resultados los lineamientos y alcances del Proyecto Educativo Transversal de Sexualidad de la institución, en el tópico de identidades, permitiendo integrar al módulo de *Modificación de RS hegemónicas, concepciones sobre masculinidades y feminidades, y relaciones de igualdad en la diferencia*.

### **Conceptos de profundización**

En coherencia con lo anterior, el equipo investigador concibe la sexualidad como un aspecto inherente a la condición humana que abarca todas las dimensiones, físicas, biológicas, sociales, psicológicas, políticas, culturales, entre otras, aunque normalmente se asocia solo con la genitalidad. En este sentido, todos los seres humanos son seres sexuados, lo que implica la necesidad de relacionamiento físico, afectivo y/o erótico con otros seres en la búsqueda de placer y bienestar para las personas. Y aunque fundamental para la vida humana, aún se ve como un tema tabú del cual se evita conversar en la familia y en la escuela, dadas las creencias culturales o religiosas que asocian lo sexual con algo negativo o pecaminoso. Y el género como el conjunto de aspectos culturales que se establecen de acuerdo con un sexo dado por el binarismo de género que, por tanto, da cuenta de construcciones sociales que están inmersas en la relación desde lo femenino-masculino, incluidos aquellos que hacen referencia a la construcción del propio sexo, y que no necesariamente coinciden con el sexo “biológico” (Amigot y Pujal, 2009). Se retoma la discusión sobre la definición, naturalización y relación entre sexo-género, y sexo y roles culturales, categorías binarias establecidas por la sociedad para delinear los procesos de identificación en torno al género de cada individuo, impidiendo discordias o construcción de nuevas sexualidades (Butler, 1990). Al respecto, Butler crítica las identidades de género como categoría construida desde el lenguaje y efectos políticos que pueden evidenciarse en procesos como la sumisión al poder desde el género o el control sobre los cuerpos y discursos acerca de lo femenino y lo masculino, reguladores de los modos de comportamiento que constituyen el género y la sexualidad; en este sentido, el deber ser se normaliza en una integración entre sexo biológico y género, heteronormatividad y heterosexualidad obligadas desde la tradición, cumpliendo las funciones y roles que competen a cada género según su sexo biológico.

Adicionalmente, se comprenden las Representaciones Sociales [RS] como una forma organizada de conocimiento que se orienta a la transformación de comportamientos y discursos sociales que se presentan como “[...] una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Moscovici, 1984, p. 18). RS que relacionan dos ámbitos de la realidad: la social y la individual, se producen a través de la interacción entre los individuos como conocimiento social transformado desde los saberes formales y científicos que se ven reflejados en la información, las actitudes y las conductas de los sujetos. De ahí que conocer

las RS permite lograr la comprensión a profundidad de una realidad determinada desde la perspectiva de los individuos; el sentido común producto de una interrelación entre la actividad social y científica, ya que los lenguajes de la ciencia permean a la realidad cotidiana, lo cual permite que dicho lenguaje sea un elemento constructor y transformador de la realidad social, el cual se instala en las prácticas que realizan los individuos en sus intercambios cotidianos o actitudes (Moscovici, 1984).

## **Metodología**

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-cualitativo, dado su alcance de interpretar los fenómenos sociales que atraviesan la experiencia humana, reconociendo las particularidades de las personas con relación a su contexto, alineado con enfoque fenomenológico, a partir del cual se espera comprender la experiencia de los participantes en la investigación y en la configuración de sus pensamientos, opiniones o ideas, manifiestas en diversidad de interacciones, relaciones, costumbres, hábitos..., significados acumulados a nivel individual y colectivo sobre cualquier situación o fenómeno (Aguirre y Jaramillo, 2012), para el caso sobre las identidades de género. Por tanto, la investigación privilegió a los participantes y su entendimiento sobre la situación o el fenómeno (Hernández-Sampieri et al., 2014): la comprensión de las RS favorecedoras de la construcción de identidades de género de los niños y las niñas de la I. E. Rural Altavista del municipio de San Luis, Antioquia, las cuales se alinean con las interacciones y los vínculos que establecen con los demás en diferentes escenarios, escuela, familia y la comunidad.

La I. E. Rural enunciada atendía a 341 estudiantes para la temporalidad del estudio (2021), 141 de bachillerato, 84 en la básica primaria de la sede principal (37 niños y 47 niñas con edades entre los 5 y 13 años), pertenecientes a familias nucleares, extensas y monoparentales (femeninas y masculinas), de estratos socioeconómicos 1 y 2. La población participante para el estudio fue la de los estudiantes del grado quinto de la básica primaria (7 niñas y 8 niños, entre los 9 y 13 años); seleccionados por conveniencia (una de las investigadoras era docente del grupo), desde criterios de muestras homogéneas: grado, género, edad y participación en Grupos Interactivos (GI), como una Actuación Educativa de Éxito mediada por los principios del aprendizaje dialógico, tales como la igualdad en la diferencia, diálogo igualitario, dimensión instrumental, creación de sentido,

solidaridad, inteligencia cultural y transformación (Aubert et al., 2008). Participantes que aprobaron el consentimiento informado para la recolección de la información, admitiendo la compilación de evidencias discursivas, relacionales y de producto, tanto individual como grupales, sobre las RS con relación a las identidades de género.

Las técnicas interactivas promovieron el trabajo cooperativo y el diálogo entre los participantes, la interpretación, comprensión y explicación de vivencias trascendentes para los niños y las niñas, facilitando la memoria compartida y la recuperación de los significados alrededor de sucesos, acontecimientos, costumbres y palabras que definen y circulan el intercambio social cotidiano; al respecto, fue implementada la técnica interactiva del taller (silueta, juego de roles, reporteritos), dado su componente lúdico y reflexivo para recrear, recuperar y hablar, intencionando las acciones realizadas en el mismo, para construir o deconstruir saberes, relaciones y elementos (García et al., 2002; Ghiso, 1999). Aquí, fue oportuna la observación no participante que, desde una guía de observación, facilitó que externos al grupo (voluntarios, entre ellos otro de los investigadores), observaran las maneras en que la población estudiantil interactuaba, se asignaban responsabilidades, participaban, construían y socializaban los productos, según fueron los equipos donde estaban distribuidos.

En forma complementaria se utilizó la técnica de entrevista no estructurada, grupo focal, cuyo principio epistémico posibilita la subjetividad de los participantes desde el diálogo, la interacción y el intercambio (Martínez-Miguélez, 2020). Instrumento colectivista centrado en la pluralidad de las experiencias, percepciones, actitudes, creencias, imaginarios, entre otros, desde el cual fue viable compilar las RS sobre el tópico en discusión con estudiantes y familias.

El procedimiento de análisis y transformación de la información se realizó siguiendo los criterios del análisis estructural de contenido, entendido como la identificación de determinados elementos: frases, párrafos, títulos, reactivos, temas, asuntos, símbolos, etc., y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación (Fernández, 2002). Procedimiento realizado con los productos o evidencias construidos en los talleres por los estudiantes, las guías de observación y las afirmaciones del grupo de discusión, conforme a la transcripción para el análisis, selección, organización por similitudes en las unidades de sentido

para los participantes, clasificación y jerarquización desde unidades de significado, hasta lograr subcategorías o hallazgos que se reagruparon otorgando el sentido a los resultados que se presentan a continuación.

## Resultados

La identificación e interpretación de las RS incidentes en la identidad de género de los niños y las niñas de básica primaria de la I. E. Rural Altavista, permitió consolidar los siguientes hallazgos:

- Actitudes de inclusión o no, en la participación e interacción entre ellos y ellas mismas y los adultos voluntarios.
- RS que reconocidas como opiniones, percepciones, creencias e imaginarios, se caracterizaron por un contenido discursivo asociado a lo corporal según funciones, roles y actividades que deberían cumplir los hombres y mujeres en el desempeño social y cultural.

Hallazgos reiterados en las diferentes evidencias se agruparon para dar sentido a los resultados y su explicación argumentativa en las siguientes categorías:

Figura 1

*Género determinado por la corporeidad: cuerpo biológico y estético.*



Fuente: evidencia elaboración de siluetas femeninas y masculinas. Corporeidad – estética – evidencia talleres, 2021.

Las RS de los niños y las niñas estuvieron asociadas en su mayoría con opiniones y percepciones que enfatizaron en las relaciones entre el género, la corporalidad biológica o la herencia genital sexual; elementos estructurales, perceptuales, tangibles y explícitos, que han sido determinantes para que la población estudiantil los tuviera como puntos de partida para exponer lo que pensaba al respecto del género: “No sé, nos llamó la atención porque ellos son hombres y saben cómo son ellos y lo dibujan y nosotras sabemos cómo somos nosotras” (Niña 06). El para qué de tal género, según su identidad, el deber ser y el ser en las relaciones y formas de comunicación entre mujeres y hombres en los diferentes entornos donde conviven e interactúan, fue articulado a las acciones e interacciones que visualizan en familias y vecinos de la localidad.

Afirmaciones enmarcadas en contenidos compartidos y tradicionales sobre el género: *Cuando un ser humano nace con vagina, debe tener identidad femenina y, por ende, realizar labores de cuidado o aseo, mientras que, si se nace con pene, tendrá que ser masculino y dedicarse a labores productivas y tener algún grado de poder en los contextos de desempeño.* Las RS de niños y niñas definen como género el conjunto de atributos con características biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, entre otras, adjudicadas a partir del sexo de una persona (Lagarde, 1996). La división binaria de género que fundamenta lo que es ser una mujer o un hombre, niega la posibilidad de otras perspectivas frente a la complejidad del espectro de género (Ramírez et al., 2019), resultado que reitera la transcendencia de que mujeres y niñas, hombres y niños se acojan a lo establecido socialmente, la heteronormatividad, negando otras identidades y orientaciones sexuales que podrían avalar a mediano plazo, estereotipos y discriminaciones si no se cumple con las líneas establecidas desde tal binarismo. El resultado recrea así los discursos infantiles que, sobre la identidad del hombre o mujer, replican la perspectiva histórica, social y cultural determinada por lo biológico, en la cual el sexo funge como eje a partir del cual se define la femineidad y la masculinidad y el género de cada sujeto. La asignación del género es impuesta a partir de las relaciones de poder jerárquico que producen discursos en los cuales se naturalizan las identidades (Butler, 1990).

Las RS encontradas reinciden sobre un cuerpo, según el género que cobra valor ante sí mismo y los demás, en tanto cumple parámetros estéticos ofreciendo por la apariencia física deseada para el momento histórico; estética que, acompañada por determinados ornamentos, accesorios, prendas

y colores para vestir o formas de llevar el cabello, entre otros, reafirman el cómo son y deberían ser un hombre y una mujer. Desde esta perspectiva, el cuerpo adquiere centralidad en las opiniones de chicos y chicas porque se convierte en el medio que representa al género, portador de signos simbólicos sobre la orientación sexual y mediador de las relaciones en el mundo (Vásquez y Carrasco, 2017). Al respecto, Tomasini (2015) propone que los cuerpos son recursos de distinción social que dialogan, son leídos e interpretados según las pautas sociales y culturales que, a su vez, reproducen un orden en el cual son sobrevalorados o devaluados.

Por su parte, la familia como entorno primario de socialización contribuye en la construcción identitaria y en las estéticas corporales, las cuales varían dependiendo de las condiciones familiares que se presenten, la ubicación y el entorno social. Según Martínez García y Camarero (2015) las circunstancias del hábitat familiares y socioeconómicas de la ruralidad condicionan la reproducción de cuerpos violentados desde el género y amparados desde tres características: esparcimiento territorial que favorece la dependencia para acceder a bienes y servicios, por la dificultad de desplazamiento; las limitaciones frente a oportunidades de trabajo y el distanciamiento social, por las particularidades geográficas que inciden en las relaciones sociales. En el caso del contexto rural investigado se presentan dos características, el distanciamiento de la vereda a la cabecera municipal y las limitaciones que se dan en las oportunidades de trabajo, al estar sesgadas desde el género, situaciones que propician desigualdades de género de las mujeres de la vereda.

Las feminidades y masculinidades heterosexuales, aceptadas en la sociedad, riñen con la construcción de cuerpos que se alejan de la normatividad o no concuerdan con parámetros ya establecidos de género y belleza. Alternativas de identidad y estética que la escuela históricamente ha silenciado o escondido, porque no forman parte de la normalización y estandarización que regula y delimita la identidad de género tradicional; situación que debe revisarse desde nuevas investigaciones, evitando la pedagogización de cuerpo (Tomasini, 2015).

Además, los medios de comunicación y las redes sociales como mediadores culturales siguen fortaleciendo las RS encontradas sobre el cuerpo, ofreciendo a los estudiantes herramientas, lenguajes y sistemas de significación que influyen en la reconstrucción de RS y las interacciones

sobre el género femenino y masculino, para el caso de los participantes, quienes entienden la prioridad corporal como lugar que se idolatra bajo prototipos perfectos, formatos de moda, formas de hacer y comunicar a través de la corporeidad hipersexualizada. Decantando desde allí en una ciudadanía del consumo que prioriza el poder adquisitivo sin pudor ético para acceder a estilos de vida públicos, caracterizados por la abundancia; modelos que, aun inalcanzables, se convierten para los estudiantes en ideales de expectativa: “Profe yo me quiero parecer a Karol G, a Greicy y a Dome Lipa, porque ellas son muy lindas. Se pintan el pelo, son buenas con la gente, cantan súper chévere, me encanta la música de ellas; ésta Karol G, a ella yo un día la vi que estaba haciendo ejercicio y a mí me gusta mucho, y a Greicy, Greicy, Greicy ella canta bueno, se viste bien y Dome Lipa baila mucho en Tik Tok, y es famosa en Tik Toker y yo también quiero ser famosa en Tik Tok”. “Profe a mí me gustaría ser gamer y multimillonario, multimillonario para ayudar a la gente”.

De esta manera, el contenido que circula a través de las pantallas continúa replicando modelos androcéntricos desde el binarismo de género, replicando acciones donde el cuerpo es objeto de dominación y control reforzando estereotipos, roles de género, imaginarios y expectativas socioculturales sobre el deber ser corporal y estético para hombres —niños— y mujeres —niñas— (Amigot y Pujal, 2009). Relaciones que reconfiguran violencias indirectas al avalar, omitir o replicar dichas concepciones y actitudes como procesos de orden social y cultural (Bourdieu, 2000).

Por tanto, encontrar que los saberes cotidianos y los comportamientos del estamento estudiantil en la escuela rural reiteran sobre lo dicho, no es extraño, parece, al contrario, una forma adicional y natural de socializar en el contexto (Moreno, Soto, González y Valenzuela, 2017). En esta medida, la disciplinarización del cuerpo permite la configuración de estereotipos de género, los cuales se asocian a roles preestablecidos, comprendidos como creencias y atribuciones sociales sobre las características cognitivas, comportamentales y sentimentales que se consideran apropiadas para cada género, es decir, la femineidad para las mujeres y la masculinidad para los hombres (Aguilar et al., 2013).

Se infiere que, a largo plazo, esas RS pueden anclarse generando limitaciones o inseguridades de autoreconocimiento en la población estudiantil, en caso de no lograr convertirse en los sujetos

ideales deseados según sus expectativas con las redes sociales y los medios de comunicación; y/o en forma alterna, acceder al riesgo de afianzar saberes, roles e interacciones reproductoras de relaciones de manipulación y uso del cuerpo propio o del otro, repitiendo la inequidad y violencia ya enunciada.

Los resultados invitan a revisar los referentes de formación, socialización y sociabilidad ofrecidos por las comunidades educativas rurales, en clave de favorecer la reconstrucción de las identidades, feminidades y masculinidades desde el principio de equiparación de oportunidades y trato, satisfacción con el proyecto de vida, elección identitaria y opción sexual. Situación que, de no revisarse, seguirá reproduciendo las prácticas y roles de madres, padres o familiares cercanos, donde las identidades de género hegemónicas contribuyen en nuevos informes, a aumentar la brecha de desigualdad de género en la sociedad. En lo relativo a los estudios sobre el tema y los Proyectos Educativos Transversales en Sexualidad, deben profundizar en el tópico de identidades femeninas y masculinas desde el enfoque incluyente, equitativo, diferencial y la interseccionalidad, claves para entender las diferentes violencias según aspectos como el género, la etnia, la edad, la posición social y el lugar donde se vive. Violencias que se cruzan y se recrudescen en los contextos rurales (García et al., 2017), y que la escuela debe visibilizar en procura de aportar a la modificación de RS hegemónicas y bienestar para la población rural en la lógica de la igualdad de género.

Figura 2

*Identidades de género hegemónicas: las identidades de género tradicionales: prácticas, roles y actitudes, familiares y comunitarias.*



Fuente: evidencia Taller interactivo: Sociodrama prácticas y roles. Evidencia talleres, 2021.

Las identidades de género hegemónicas emergen como el resultado desde las percepciones y creencias compartidas por niños y niñas participantes, en las cuales se hallan discursos sobre las prácticas que les son propias al género: funciones, acciones, relaciones y costumbres, las cuales, se visibilizan en voz de los niños y niñas, según sean los entornos y escenarios públicos y privados, encontrando como tendencia libertades y oportunidades de hacer, vestir y decidir para los niños, y limitaciones en los mismos aspectos para las niñas. Postulados naturalizados para los participantes y, en consecuencia, si por algún motivo alguno de ellos expone una opinión diferente o asume un rol contrario a lo ya establecido en el entorno local-rural, es estigmatizado, ridiculizado e, incluso, violentado por los demás: “¡El fútbol no es juego de niñas, las mujeres que juegan fútbol son lesbianas!” (Grafiti en espacio público frente a la escuela, naturalizado por la comunidad educativa).

La hegemonía del sistema de significados patriarcal se materializa y normaliza desde diferentes formas de violencia y dominación, justificadas en el caso de los participantes en el estudio, cuando se combinan con el licor, generando como efecto relaciones familiares reguladas por la pasividad y el miedo. Comportamiento machista en el cual los hombres se creen superiores a las mujeres (Lagarde, 1996), se apropian de sus capacidades, las marginan, discriminan, cosifican, maltratan, acosan y sobreprotegen, y ellas, sin más, admiten la continuidad de dichas prácticas.

Sobre el particular, se encuentra en los hallazgos que los niños tienen RS negativas del género femenino, ello desde la caracterización subvalorada que hacen de las mujeres y niñas como

miedosas, inseguras, sobreprotectoras y conflictivas. Las niñas, por su parte, consideran normales los comportamientos asociados con la sumisión, la obediencia, el temor o la dependencia. Este tipo de comportamientos tiene sus bases en la tolerancia o daños que tienen las mujeres en su autoestima y autoimagen, en razón a las formas de hacer y nombrar por parte de los hombres — comparaciones o burlas sobre aspecto físico, forma de pensar o sentir— (Guzmán, Campos y Ortega, 2020). Trayectorias individuales promovidas por modelos familiares y sociales que continúan perpetuando la designación de roles diferenciados donde los hombres representan al patriarca (Lechuga-Montenegro et al., 2018), y las mujeres, la maternidad y la vida de hogar (Botello y Guerrero, 2017; Castañeda y Contreras, 2017). Situación que se complejiza dado que, para el caso de las mujeres rurales, históricamente han estado, además, invisibilizadas en las políticas públicas de diversidad e igualdad, debido a la distancia territorial, los pocos recursos de las entidades rurales y el abandono estatal (Caro, 2017). Los estereotipos y roles de género establecidos por el orden patriarcal se convierten en un riesgo para la sociedad en su conjunto y, en especial, para las mujeres, debido a las discriminaciones y las violencias que el sistema genera. La disciplinarización de las mujeres, según Zamorano y Rogel-Salazar (2012), se normaliza desde las familias, en complemento con los modelos de las iglesias y las escuelas.

Los atributos de feminidad y masculinidad hegemónicos se instalan así en prácticas cotidianas de la comunidad rural, como construcciones sociales y familiares, cuyos códigos y signos representacionales reafirman que hombres y mujeres no se pueden desviar del sistema binario de género (Fuller, 2001).

Participante Y: Las mujeres hacen todo el aseo, los oficios y ellos trabajan...

Participante E: ¡Hacemos lo más duro!

Participante M: ¡Quedarse en la casa y ya!

Participante K: Pues yo como... que he mirado lo que hacen los hombres he mirado que ellos traen la plata a la casa... porque hay unas mujeres que también lo hacen, pero, sino que ellos son como más masculinos y... ellos cargan las cosas que son pesadas para las mujeres, las que no pueden cargar las mujeres ellos son los que

cargan o... y también son los que suelen trabajar todos los días..., trabajan todos los días para poder que la esposa y los hijos, o la familia esté bien. (Evidencia: grupo interactivo juego de roles, equipo N° 2)

En las RS de los estudiantes participantes se hallaron las creencias religiosas como otro eje que ancla el contenido vinculante de prácticas y roles de hombre y mujeres, como asuntos designados por Dios: “las mujeres deben atender las labores de la casa y los hombres deben ser proveedores del hogar”. La conformación de las subjetividades e identidades de género, según Butler (1991), se refuerzan a través de discursos que naturalizan las formas de ser de hombres y mujeres que no pueden salirse del sistema binario, por lo que hay control de los cuerpos, los gustos, las expresiones y otras formas de ser. Para Weiss (2012), hay un doble proceso de construcción de las identidades, desde la socialización, cuando se convive con otros y se interiorizan normas y valores, y la subjetivación, que corresponde a la manera autónoma de obtener normas y valores propios.

En resumen, los contenidos representacionales encontrados favorecen la continuidad de las identidades de género hegemónicas sustentadas en el patriarcado y las relaciones jerárquicas, las cuales develan una masculinidad hegemónica que valida únicamente la heterosexualidad, la fuerza física, la demostración de valor, que se contraponen a lo femenino (González, 2013). Este autor propone que lo masculino no está constituido solo de características físicas, sino de comportamientos, actividades y estereotipos que se deben contraponer a lo femenino “[...] el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (Bourdieu, 2000, p. 22).

A la luz de dichos resultados, las relaciones de género en las familias y las localidades rurales se establecen, sostienen y direccionan conservando los principios de la cultura patriarcal, tradicional y hegemónica, la cual, posiciona relaciones de jerarquía desde el aval de poder para los hombres y la actitud de sumisión de las mujeres, y concepciones preestablecidas sobre el cuerpo según el género, la feminidad y la masculinidad. Si bien esta carga social afecta la construcción de las identidades de género, en particular en la familia es donde se da la acción anticipada de la división sexual del trabajo, tal como lo plantea Fernández (2016). Donde los estereotipos de género se pueden mantener a través del tiempo y continuar confirmando en el contexto rural investigado y en otros, mientras no se aborde la toma de conciencia individual y colectiva sobre los discursos y

las prácticas con las cuales se caracterizan las relaciones cotidianas entre los miembros de la comunidad. Es aquí donde la escuela, en su responsabilidad social y sus procesos formativos, debe indagar y cuestionar respecto a la masculinidad y feminidad, evitando la reproducción de violencias, actitudes machistas, relaciones inequitativas o de poder en el entorno educativo (Lomas, 2007). Porque se trata de ofrecer dinámicas formativas, sociales y culturales diferentes desde el entorno escolar, en procura de movilizar las RS que los estudiantes tienen sobre género, favoreciendo la construcción de la propia identidad de género, como un proceso dinámico que involucre el ser, su lugar para sí mismo y los demás, promoviendo con ello la identidad femenina o masculina desde la dignidad, el derecho a la igualdad del género y el respeto de la libre elección (Gauché y Lovera, 2019).

Los resultados convocan a las instituciones educativas a visibilizar las RS sobre las identidades de género, impidiendo la reproducción de opiniones, percepciones y creencias desde la cultura hegemónica patriarcal, las inequidades y exclusiones que aumentan la brecha de desigualdad entre los hombres y las mujeres, y favorecen el empoderamiento de niñas y mujeres a través acciones y mecanismos que permita instalar la igualdad de género (ONU, 2015, 5° Objetivo de Desarrollo Sostenible [ODS]).

## **Conclusiones**

Las estructuras sociales, entornos y contextos inmediatos, formativos y educativos inciden en la construcción y el anclaje de las RS de los niños y las niñas sobre las identidades de género hegemónicas, reproduciendo estereotipos de género que aumentan a mediano y largo plazo las desigualdades entre hombres y mujeres. Los discursos y prácticas inmersos en los contextos de los y las participantes refuerzan la idea de lo que Butler (1991) plantea como identidad impuesta, la cual es binaria, rígida y no permite otras formas de expresión de género.

El contexto rústico donde está inmersa la población estudiantil rural favorece a la continuidad de discursos que no posibilitan la transformación de opiniones, prácticas, percepciones y creencias con relación al binarismo de género, por lo que se hace necesario establecer procesos educativos mediadores que permitan modificar esas RS y, especialmente, las identidades de género colectivas.

Desde esta perspectiva, las labores y roles de género en el contexto rural refuerzan la idea de masculinidades y feminidades hegemónicas que podrían cuestionarse a través de los procesos pedagógicos ya instalados en la escuela con el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde la Actuación Educativa de Éxito - formación de familiares, Grupos Interactivos y Tertulias Dialógicas Literarias, y desde el Proyecto Educativo Transversal de Sexualidad.

La producción de las identidades de género hegemónicas está influida por los medios de comunicación, los cuales, según las RS de los participantes, se centran en lo corporal estético y en la sexualización de los cuerpos, creando imaginarios, deseos y percepciones de cómo deberían ser sus propios cuerpos. Estructura social que reproduce prejuicios y expectativas que, a su vez, se reflejan en las expectativas, creencias y formas de actuar de los niños y las niñas, que buscan parecerse a los modelos y prototipos de cuerpos o relaciones establecidos en televisión, redes sociales y páginas de internet.

Las opiniones, percepciones y creencias de los niños y las niñas sobre las identidades de género permiten validar que las RS se establecen por las normas y estructuras sociales, tal como lo plantea Banchs (1986). En este sentido, en la medida en que se transformen las instituciones tales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, podrán transformarse estas representaciones de binarismo de género.

Se destaca que, aunque la escuela es una institución social prioritaria en la construcción de RS sobre identidades de género, fue la ausente en los discursos de los niños y las niñas, dado que poco se hizo referencia a lo allí aprendido o abordado. Las reseñas que se hicieron fueron en torno a las violencias y discriminaciones que surgen cuando una persona se sale del rol o identidad de género establecida socialmente y, en forma minoritaria, el modelo que se desea imitar es el de la profesora que se valora o estima más que a las demás. Este tipo de ausencias se hace significativo dado que la escuela es un espacio socializador con incidencia política, donde la regulación, control y orden genera sumisión, como lo plantea Butler (1991). La escuela está permeada por historicidad cultural patriarcal (Lagarde, 1996), conllevando a reproducir patrones de interacción machistas y sexistas que van a contraponerse con la Sentencia T-478 de 2015 que protege, en los ambientes escolares, la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Es así que, de acuerdo con los

hallazgos, la escuela (I. E. R. Altavista) aún se queda corta en estrategias que aporten a la equidad de género, situación que ratifica lo dicho por Lomas (2007), en cuanto a que la escuela debe abordar los temas de feminidad y masculinidad, al ser un espacio que refleja aprendizajes discriminatorios aprendidos en la familia y en el contexto.

Se confirma que las RS del contexto cercano de los niños y niñas de la I. E. Rural Altavista, como sus familiares, la dinámica veredal y los medios de comunicación, inciden en la construcción de sus identidades de género hegemónicas, como se planteó en el supuesto investigativo, favoreciendo las desigualdades de género y limitando la construcción de feminidades y masculinidades alternativas. La comprensión de este panorama apunta a que la I. E. Rural Altavista se apropie con mayor rigurosidad del tema, apoyándose en la capacidad instalada desde el Proyecto Comunidades de Aprendizaje, para incidir en los diferentes actores escolares: padres, madres, estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo.

El Proyecto Comunidades de Aprendizaje (Aubert et al., 2009) y los resultados de la investigación aportan al Proyecto Educativo Transversal de Sexualidad, lo que podría facilitar las reflexiones en torno a las masculinidades y feminidades hegemónicas que se reproducen en la escuela. Es así como dicho proyecto se puede fortalecer en el proceso formativo de los estudiantes, con beneficios secundarios para las familias y las comunidades de la localidad, a propósito de la igualdad en la diferencia, para una cultura que valora bajo perspectivas similares a los hombres y mujeres, como seres humanos, no por su identidad de género o su orientación sexual.

## **Referencias**

- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N., y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336001.pdf>
- Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

- Alcaldía Municipal de San Luis - Antioquia. (2019). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023, Juntos por San Luis*. [https://www.antioquiadatos.gov.co/wp-content/uploads/2022/07/PLANES\\_DE\\_DESARROLLO/San%20Luis.pdf](https://www.antioquiadatos.gov.co/wp-content/uploads/2022/07/PLANES_DE_DESARROLLO/San%20Luis.pdf)
- Amigot, P. y Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Revista Sociológica*, 70(20), 115-151. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a5.pdf>.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. (2ª ed.). Hipatia. <https://practicaprofesionalesunsa.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialc3b3gico-en-la-sociedad-de-la-informacic3b3n.pdf>
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología*, (8-9), 27-40. <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>.
- Botello, H. y Guerrero, I. (2017). Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia. *Entramado*, 13(1), 62-70. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25135>.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama. <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondui-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós. [https://www.lauragonzalez.com/TC/El\\_genero\\_en\\_disputa\\_Buttler.pdf](https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf)
- Butler, J. (1991). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Caro, P. (2017). Desigualdad y transgresión en mujeres rurales chilenas: Lecturas desde la interseccionalidad, género y feminismo. *Psicoperspectivas*, 16(2), 125-137.
- Castañeda, L. y Contreras, K. (2017). Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas. *Intersticios Sociales*, (13), 1-19.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96), 35-56. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

- Fernández, S. Y. (2016). Varones y masculinidades en clave feminista: trascendiendo invisibilidades, ausencias y omisiones. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 22, 249-277. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293345349011>
- Fuller, N. (2001). *Masculinidad cambios y permanencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú Fondo Editorial. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181861>
- García B., González S., Quiroz A. y Velásquez A. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Ediciones FUNLAM. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- García, C., Gairal, R. y Río, O. (2017). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 97-111. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>.
- Gauché, X. y Lovera, D. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Revista Ius et Praxis*, 25(2), 359-402. <https://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v25n2/0718-0012-iusetp-25-02-00359.pdf>
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- González, C. (2013). *Masculinidades rurales: Continuidades y transformaciones generales en las identidades de género en la localidad de Nilahue*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130614/Tesis%20Carolina%20Gonzalez%20Masculinidades%20Rurales%20Continuidades%20y%20Transformaciones%20Generacionales%20en%20las%20Identidades%20de%20G%C3%A9ne~1.pdf>
- Guzmán, J., Campos Caicedo, M. y Ortega, M. (2020). Imaginarios sociales sobre las violencias de género de los habitantes de una comunidad rural del departamento del Huila (Colombia). *El Ágora USB*, 20(2). 102-117. DOI: 10.21500/16578031.5133
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta. ed.). México: McGraw Hill.

- [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Lagarde, M. (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Ed. horas y HORAS. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>
- Lechuga-Montenegro, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *ECONOMÍAunam*, 15(43), 110-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. (1994). Artículo 73. Proyecto Educativo Institucional. Congreso de la República de Colombia.
- Lomas, C. (2007) ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342\\_05.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_05.pdf).
- Martínez-Miguélez, M. (2020). Los grupos focales de discusión como métodos de investigación. [miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html](http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html)
- Martínez García, M. Á. y Camarero, L. A. (2015). La reproducción de la violencia de género: una lectura desde las áreas rurales. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (19), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29642953004>
- Moreno, K., Soto, R., González, M. y Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174.
- Organización para las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Ramírez, R., Manosalvas, M. y Cárdenas, O. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista ESPACIOS*, 40(41), 29-35. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p29.pdf>
- Tomasini, M. (2015). Femenidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 117-136. <https://rieoei.org/RIE/article/view/207/377>

- Vásquez, M. y Carrasco, A. (2017). Género, cuerpo y heteronormatividad. Reflexiones desde la antropología. *Interciencia*, 42(9), 616-622.  
<https://www.redalyc.org/journal/339/33952909011/html/>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 135-148.  
[https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/29175/27123](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/29175/27123)
- Zamorano, R. y Rogel-Salazar, R. (2013). *El dispositivo de poder como medio de comunicación: Foucault– Luhmann*. *Política y Sociedad*, 50(3), 959-980. DOI:  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2013.v50.n3.39248](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.39248)