



DISCURSOS DE GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA: ESTRATEGIAS Y PERSPECTIVAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS DE LA IED DIEGO MONTAÑACUELLAR

ADRIANA PATRICIA CANRO VELASCO

MARIA DEL PILAR VARGAS

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

diciembre de 2024

DISCURSOS DE GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA: ESTRATEGIAS Y PERSPECTIVAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS DE LA IED DIEGO MONTAÑA CUELLAR

ADRIANA PATRICIA CANRO VELASCO

MARIA DEL PILAR VARGAS CARABUENA

Tesis de Maestría Presentado como requisito para optar al título de Magíster en Comunicación -
Educación en la Cultura

Asesor

Andrés Castiblanco Roldán

Doctor en Ciencias Humanas y Sociales

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

Febrero de 2024

Dedicatoria

En primer lugar, a Dios por darnos la vida y el don de ser docentes y maestros como su hijo amado. A nuestros padres por habernos forjado como las personas que somos en la actualidad; muchos de nuestros logros se los debemos a ustedes entre los que se incluye este. Nos formaron con reglas y con algunas libertades, pero al final de cuentas, nos motivaron para alcanzar nuestros anhelos.

Agradecimientos

A cada uno de nuestros maestros, quienes con su acompañamiento y apoyo nos impulsaron para no desistir y atrevernos a revertir los obstáculos que en el camino se presentaron, en especial al maestro Andrés Castiblanco Roldan, quien siempre depositó su voto de confianza y creyó en nuestras capacidades y fortalezas, siempre animándonos e impulsándonos en momentos en que el panorama se tornaba denso y oscuro.

Mil gracias por su entereza, credibilidad y motivación en nosotros, fue significativo para culminar este grandioso trabajo.

Sinceros agradecimientos

Contenido

Contenido

Introducción.....	9
1. CAPÍTULO I. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. Descripción del problema	12
1.2. Pregunta problema	15
2. CAPÍTULO II. TEJIDO DE ANTECEDENTES	18
2.1. Enunciaciones discursivas: análisis del lenguaje y narrativas recurrentes utilizados por maestras y maestros	18
2.2. Percepción y actitudes de maestras y maestros: creencias y formación en diversidad de género	20
2.3. Prácticas pedagógicas: interacción y dinámicas de aula	22
2.4. Experiencias de las maestras y los maestros: impacto de los discursos de género	24
2.5. Análisis de las fuentes consultadas.....	26
3. CAPITULO III. MARCO TEÓRICO	28
3.1. Maestras y Maestros de primera infancia y la relación con los comportamientos culturales de género	29
3.2. Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género.	31
3.3. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad.....	33
3.4. Representaciones discursivas y sociales	35
3.5. Relación entre discurso y género en la escuela.....	38
4. CAPITULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	40
4.1. Ednometodología.....	40
4.2 Enfoque cualitativo	43
4.3 Participantes	44
4.4 Procedimiento.....	46
4.5. Instrumentos.....	47
4.5.1. Entrevistas.....	47
4.5.2. Observación de actividades y aplicación de instrumentos.....	48
4.6. Hallazgos	48
5. CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	51

5.1. Representaciones de género identificadas.....	51
5.1.1. Persistencia de estereotipos de género.....	51
5.1.2. Reconocimiento parcial de la diversidad.....	54
5.2. Influencia de las trayectorias personales. Un análisis desde la experiencia y la formación	56
5.2.1. Trayectorias profesionales y posturas tradicionales.	56
5.2.3. La brecha generacional en las representaciones de género.....	57
5.3. Discursos pedagógicos asociados. Una mirada crítica.....	59
5.3.1. Discursos tradicionales: reflejo de estereotipos de género.	59
5.3.2. Resistencia y Reproducción: Las Limitaciones del Cambio	60
5.4. Discursos emergentes. Narrativas inclusivas en la educación inicial.....	61
5.4.1. Incorporación de Narrativas Inclusivas.....	61
5.4.2. La importancia de la formación docente.....	63
5.5. Impacto de los Discursos Familiares	63
5.5.1. Impacto de los discursos familiares: la influencia de los entornos en las prácticas escolares.....	63
5.5.2. Resistencias en el entorno rural.	65
5.6. Discursos de género en la primera infancia desde las narrativas de las y los maestros	66
5.6.1. Poder y género en el discurso.....	66
5.6.2. Performatividad del género: actos que consolidan y subvierten las normas.....	68
5.7. Implicaciones en la práctica educativa: avanzando hacia una educación inclusiva	72
5.8. Síntesis de los resultados	74
6. CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	76
Referencias.....	79

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la configuración de discursos de género implementados por los maestros y maestras del Colegio Diego Montaña Cuellar, Institución Educativa Distrital (IED), ubicada en la Localidad Quinta de Usme, al sur de Bogotá D.C. El estudio se enfoca en las estrategias y perspectivas que estos profesionales utilizan para abordar y construir el concepto de género en los niños y niñas de la primera infancia. El desarrollo del trabajo incluye una revisión documental exhaustiva que recopila investigaciones y artículos de diferentes autores. Estos aportes permitieron construir el estado del arte y el marco teórico, los cuales abordan categorías fundamentales como la configuración de discursos de género en el contexto escolar y la diversidad de género. Metodológicamente, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo. Este enfoque permite analizar la realidad de los hechos y descubrir características compartidas entre los sujetos en el entorno escolar. El diseño de la investigación fue de campo, utilizando entrevistas semiestructuradas como herramienta principal. Estas entrevistas permitieron identificar, analizar y determinar cómo los discursos de género son configurados por los maestros y maestras en su interacción con estudiantes de la primera infancia. Es un estudio que busca aportar una visión integral sobre cómo los educadores influyen en la construcción de identidades de género desde las aulas y su relevancia en el contexto educativo de la primera infancia.

Palabras clave: Discursos, Prácticas Pedagógicas, Primera Infancia, Maestros y Maestras, Diversidad de Género.

Abstract

This research aims to analyze the configuration of gender discourses implemented by the teachers at the Diego Montaña Cuellar School, a District Educational Institution (IED) located in the Fifth Locality of Usme, in the southern area of Bogotá, D.C. The study focuses on the strategies and perspectives these professionals use to address and construct the concept of gender in early childhood students. The development of the work includes an exhaustive documentary review that compiles research and articles from various authors. These contributions helped establish the state of the art and the theoretical framework, addressing key categories such as the configuration of gender discourses in the school context and gender diversity. Methodologically, the research is framed within a qualitative approach with a descriptive-interpretive nature. This approach enables the analysis of real-life phenomena and the identification of shared characteristics among subjects in the school environment. The research design was field-based, using semi-structured interviews as the main tool. These interviews made it possible to identify, analyze, and determine how gender discourses are shaped by teachers in their interactions with early childhood students. This study seeks to provide a comprehensive understanding of how educators influence the construction of gender identities within the classroom and its relevance in the early childhood educational context.

Keywords: Discourses, Pedagogical Practices, Early Childhood, Teachers, Gender Diversity.

Introducción

En los diversos contextos donde interactúa el ser humano, las estrategias discursivas juegan un papel fundamental en la configuración de las identidades individuales y colectivas. El uso del lenguaje en los discursos ya sea en escenarios sociales, educativos o culturales, refleja y refuerza ideologías, pensamientos y comportamientos que moldean la manera en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás. Estas dinámicas discursivas no solo transmiten mensajes, sino que también legitiman roles, valores y normas que pueden influir positiva o negativamente en la sociedad. En este sentido, el discurso se entiende como un fenómeno social y comunicativo que integra el lenguaje, la cognición y el contexto. A través de las palabras, se consolidan doctrinas e ideologías que impactan en la formación de identidades y relaciones humanas. Este impacto es especialmente relevante en los espacios educativos, donde las narrativas y prácticas discursivas contribuyen de manera significativa a la construcción de las identidades de género en las primeras etapas del desarrollo humano.

Esta investigación tiene como propósito analizar las prácticas pedagógicas discursivas relacionadas con el género que implementan los maestros y maestras de primera infancia en el Colegio Diego Montaña Cuellar, Institución Educativa Distrital ubicada en la Localidad Quinta de Usme, al sur de Bogotá, D.C. Este contexto específico permite estudiar cómo los docentes utilizan y reproducen discursos sobre género, configurando así roles y estereotipos que influyen en el desarrollo de los niños y niñas en una etapa crucial de sus vidas.

El objetivo principal de este estudio es comprender cómo los discursos de género se configuran dentro de las prácticas pedagógicas y cómo estas contribuyen a la construcción de identidades masculinas y femeninas. Al explorar las narrativas y estrategias discursivas empleadas por los docentes, se busca identificar los estereotipos que se transmiten en el aula y analizar su impacto en la percepción y significación de los roles de género en los estudiantes de primera infancia. Esta exploración no solo aborda el impacto inmediato en los niños y niñas, sino también las implicaciones a largo plazo en la construcción de su identidad. El marco teórico de esta investigación se fundamenta en el análisis del discurso como herramienta transversal que conecta el lenguaje, el pensamiento y el contexto social. Los aportes de Teun A. Van Dijk resultan especialmente relevantes, ya que permiten comprender cómo las estructuras discursivas están vinculadas con las creencias, actitudes y comportamientos sociales. Este enfoque proporciona un marco sólido para analizar las prácticas pedagógicas y las narrativas discursivas de género en el contexto educativo.

Metodológicamente, esta investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo. Este enfoque permite explorar la realidad desde las experiencias y percepciones de los maestros y maestras, identificando patrones discursivos y estrategias pedagógicas que emergen en sus prácticas diarias. A través de entrevistas semiestructuradas, se recolectaron datos que permiten analizar cómo las narrativas de género influyen en las dinámicas del aula y en la construcción de los roles de género en los estudiantes. El desarrollo de este trabajo se estructura en varias fases. En primer lugar, se plantea el problema de investigación, articulando los objetivos y la justificación del estudio. Posteriormente, se realiza una revisión exhaustiva de antecedentes y teorías que permiten contextualizar y fundamentar la investigación. En la última etapa, se analizan los datos recolectados, estableciendo conexiones entre las categorías de análisis propuestas y los hallazgos obtenidos en el campo.

Los resultados esperados de este estudio buscan ofrecer una comprensión integral de cómo los discursos pedagógicos de género influyen en la configuración de roles e identidades en la primera infancia. Al abordar este tema, se pretende no solo describir las prácticas actuales, sino también proponer reflexiones y recomendaciones que contribuyan a un enfoque más inclusivo y equitativo en la educación de los niños y niñas. Finalmente, esta investigación tiene el potencial de generar un impacto significativo en el ámbito educativo, promoviendo un mayor entendimiento sobre la importancia de los discursos de género en la formación de los estudiantes. A través de este análisis, se espera contribuir al diseño de estrategias pedagógicas que fomenten una educación más consciente y respetuosa de la diversidad de género, favoreciendo así el desarrollo integral de las futuras generaciones.

La comunicación, la educación y la cultura constituyen ejes fundamentales para el desarrollo integral de las comunidades. Sin embargo, estas dimensiones han sido fragmentadas en la vida cotidiana, desconociendo su interrelación esencial. Cada una de ellas, lejos de ser independientes, es fundamento de las otras, configurándose como un tejido que se enriquece mutuamente. Cuando estas áreas se entrelazan, permiten el desarrollo de vidas auténticas e integrales, donde las relaciones humanas son vistas como escenarios de diálogo, aprendizaje e intercambio de saberes.

Este enfoque fortalece no solo la cohesión social, sino también el crecimiento cultural y educativo dentro de las comunidades. En este marco, la relación entre comunicación, educación y cultura es fundamental para entender las dinámicas sociales que configuran la identidad y las relaciones de género en contextos escolares. Estas tres dimensiones reflejan las relaciones humanas

en su conjunto, incluyendo las construcciones simbólicas que influyen en cómo los niños y niñas perciben y viven su género desde los primeros grados de escolaridad. La escuela, como microcosmos social, se convierte en un espacio privilegiado para analizar cómo los discursos y prácticas educativas impactan en la formación de dichas identidades.

Desde una perspectiva comunicativa, los discursos transmitidos en el aula van más allá de la simple entrega de conocimientos. Implican la construcción de significados, valores y narrativas culturales que moldean las percepciones de género en los estudiantes. Los maestros y maestras, como agentes clave en este proceso, desempeñan un papel central en la articulación y transmisión de estos mensajes. Sin embargo, muchas veces, los discursos cotidianos en el aula están cargados de prejuicios de género y estereotipos, lo que contribuye a perpetuar dinámicas de desigualdad que limitan el desarrollo integral de niños y niñas.

La cultura también desempeña un papel crucial en la configuración de estas relaciones de género dentro del contexto educativo. Los valores, normas y creencias de una comunidad influyen profundamente en las expectativas que los docentes tienen hacia sus estudiantes y en cómo perciben las diferencias de género. Estas expectativas, muchas veces inconscientes, pueden traducirse en prácticas pedagógicas diferenciadas que refuercen roles tradicionales, limitando el potencial de los estudiantes según las concepciones culturales dominantes.

Por otro lado, estas dinámicas comunicativas y culturales, cuando no son cuestionadas, perpetúan relaciones de desigualdad desde edades tempranas. En los primeros grados de escolaridad, los estudiantes están en pleno proceso de construcción de identidad y socialización. En este contexto, los discursos de los docentes, incluso de manera no intencional, pueden impactar significativamente en la autoestima, el desempeño académico y la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos y de los demás. Esto subraya la importancia de reflexionar sobre el poder del lenguaje y los mensajes que se transmiten en el aula. Es fundamental que los docentes seamos conscientes de nuestra responsabilidad en este proceso comunicativo. El discurso en el aula no solo refleja las estructuras sociales existentes, sino que tiene el potencial de transformarlas. Esto implica cuestionar y desafiar los estereotipos de género, fomentando relaciones basadas en la igualdad, el respeto y la inclusión. Crear un entorno educativo en el que todos los estudiantes se sientan valorados e incluidos es una condición indispensable para promover la equidad de género en las escuelas.

1. CAPÍTULO I. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

La presente monografía de investigación tiene como propósito contribuir a mejorar las relaciones entre los maestros y maestras de primera infancia respecto a las representaciones y discursos de género que emergen en el contexto educativo del Colegio Diego Montaña Cuellar, una Institución Educativa Distrital ubicada en la Localidad Quinta de Usme, al sur de Bogotá, D.C. Este colegio está compuesto por un megacolegio (Sede A) y dos sedes anexas (Sede B y Sede C, también conocida como Serranías), operando en dos jornadas, mañana y tarde. La institución atiende una población diversa que incluye estudiantes de preescolar, básica primaria y secundaria, además de programas como "Volver a la Escuela" (Primeras Letras y Aceleración), Media Articulada con el SENA, profundización con universidades y la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares.

La población estudiantil que asiste a esta institución proviene tanto de áreas urbanas como rurales de la localidad, con un perfil socioeconómico mayoritariamente de estratos bajos, incluyendo población sin estrato, de estrato 1 y 2. Las familias están compuestas en su mayoría por estructuras monoparentales, reconstituidas o extendidas, mientras que las familias nucleares representan un porcentaje reducido. Una gran proporción de los niños y niñas de esta comunidad queda al cuidado de vecinos, abuelos u otros familiares, situación evidenciada a través de los procesos de prematrícula realizados al final de cada año escolar. La fuente principal de ingresos de las familias está asociada a trabajos informales, como ventas ambulantes, reciclaje, empleos temporales en el hogar (oficios varios), vigilancia y otros empleos con ingresos precarios.

Estas condiciones socioeconómicas reflejan una comunidad que enfrenta diariamente numerosas dificultades para satisfacer sus necesidades básicas, lo que afecta de manera directa el contexto en el que se desarrollan los estudiantes y sus procesos educativos. A estas dificultades económicas se suma una situación compleja en términos de seguridad. La localidad de Usme enfrenta altos índices de delitos como homicidios, lesiones personales, delitos sexuales, violencia intrafamiliar, hurtos a personas, residencias y vehículos. También se reportan delitos recurrentes en el sistema de transporte público, especialmente en Transmilenio, generando un entorno de inseguridad que permea las dinámicas sociales y familiares de la comunidad.

Geográficamente, la Localidad Quinta de Usme se encuentra situada al sur de Bogotá y limita al norte con San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito; al oriente con los municipios de Chipaque y Une; al sur con Sumapaz; y al occidente con Ciudad Bolívar, separada por el Río Tunjuelo, y con los municipios de Pasca y Soacha. Este entorno geográfico diverso contribuye a una combinación de características urbanas y rurales que afectan las dinámicas sociales y educativas de la región. Usme tiene una extensión total de 21.506 hectáreas, de las cuales 2.120 hectáreas corresponden a suelo urbano, 902 hectáreas son consideradas suelo de expansión urbana, y 18.483 hectáreas corresponden a suelo rural. Es la segunda localidad más grande en términos de superficie dentro del Distrito Capital, superada únicamente por Sumapaz. Estas características territoriales subrayan la complejidad de la localidad, que abarca zonas densamente pobladas y áreas rurales con menor acceso a infraestructura y servicios.

La localidad está dividida en siete Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ), de las cuales cinco son predominantemente residenciales y presentan urbanización incompleta, mientras que una tiene un carácter dotacional y otra está en proceso de desarrollo. Entre estas, la UPZ 61, conocida como Ciudad de Usme, es la más extensa, abarcando un 30,63% del territorio urbano (925,5 hectáreas) y comprendiendo 33 barrios. Le sigue la UPZ 57, Gran Yomasa, que ocupa el 17,73% del área urbana (535,8 hectáreas) y alberga 94 barrios. Las dinámicas culturales, sociales y económicas de esta localidad influyen directamente en las experiencias educativas de los estudiantes y en las prácticas pedagógicas de los docentes. En un contexto donde las familias enfrentan múltiples adversidades, las escuelas asumen un rol clave en la construcción de identidades y valores, especialmente en la primera infancia, etapa crucial para el desarrollo. Sin embargo, estas dinámicas también plantean desafíos significativos en la forma en que se abordan las representaciones de género en el aula.

Los discursos y representaciones de género que se generan en este contexto educativo están influenciados por múltiples factores, desde los estereotipos culturales predominantes hasta las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan las familias. En este sentido, los docentes desempeñan un papel crucial, ya que sus prácticas pedagógicas y narrativas tienen el potencial de perpetuar o transformar estos estereotipos, impactando directamente en la construcción de roles e identidades de género de los estudiantes. Por tanto, esta investigación surge de la necesidad de analizar y reflexionar sobre estas prácticas discursivas y pedagógicas, con el fin de promover una educación más inclusiva y

equitativa. En un contexto marcado por la diversidad y las desigualdades, resulta fundamental que los maestros y maestras reconozcan su rol como agentes de cambio, capaces de transformar las narrativas de género que circulan en sus aulas y contribuir así a la formación de ciudadanos más conscientes y comprometidos con la equidad de género.

Figura 1 IED Diego Montaña Cuellar



Fuente 1: Archivo del colegio Diego Montaña Cuellar

Por otro lado, se puede hacer referencia a la estratificación socioeconómica de la localidad de Usme, donde los predios susceptibles de estratificación son exclusivamente de uso residencial. Usme se caracteriza por estar compuesta únicamente por estratos 1 y 2. Según reportes del año 2002, se presenta la mayor concentración de viviendas no sometidas a propiedad horizontal (NPH), con el estrato 2 dominando la construcción, alcanzando 2.754.863 m², lo que representa un 60% de participación dentro de la localidad y 28.182 unidades de uso. Este dato es seguido por el estrato 1, que cuenta con 1.830.438 m² construidos, lo que corresponde a un 39,92% de participación y 24.907 unidades de uso. Estos datos indican que para el año 2002, la localidad de Usme tenía su mayor representación de vivienda NPH en el estrato 2 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2002).

En el año 2012, esta dinámica cambió en términos de concentración de vivienda en NPH. En esta

fecha, el estrato 1 ocupó el primer lugar en términos de unidades de uso, reportando 35.082 unidades, equivalentes a 2.960.540 m² de construcción, lo que representa un 47,07% dentro de la localidad. Sin embargo, el estrato 2, aunque con menor cantidad de unidades de uso (32.342), presentó la mayor representación en términos de área construida, alcanzando 3.329.298 m², lo que equivale a un 52,93% de participación. Esto evidencia que, aunque el estrato 1 tenía un mayor número de viviendas, el estrato 2 destacó por su volumen de construcción (Secretaría Distrital de Planeación, 2012).

El Colegio Diego Montaña Cuellar, una Institución Educativa Distrital ubicada en esta localidad, cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) titulado “*Construyendo Proyectos de Vida, Acuerdos de Convivencia y Aprendizaje*”, que se fundamenta en principios como la integralidad, autonomía, responsabilidad social y solidaridad. Asimismo, promueve valores institucionales como la honestidad, responsabilidad, respeto y equidad. Este PEI enfatiza la importancia de valorar la diversidad e inclusión, buscando formar individuos íntegros capaces de mejorar su calidad de vida, la de sus familias y la de su comunidad (*Manual de Convivencia Colegio Diego Montaña Cuellar, 2023-2024*, pp. 16-20).

1.2. Pregunta problema

¿Cuáles son las representaciones de género en los discursos de maestras y maestros de primera infancia del Colegio Diego Montaña Cuellar IED?

1.3. Justificación

En el contexto actual, el trabajo en el Colegio Diego Montaña Cuellar I.E.D., ubicado en la localidad quinta de Usme en Bogotá, D.C., se alinea con los objetivos planteados en el Plan de Desarrollo de la ciudad. Este plan busca transformar a Bogotá en una ciudad cuidadora, incluyente, sostenible y consciente, con especial atención a las poblaciones más vulnerables. La primera infancia, comprendida desde la preconcepción, se considera una etapa crucial para reducir inequidades sociales y cerrar brechas que afectan el desarrollo integral, favoreciendo el aprovechamiento de oportunidades y mejorando las condiciones de vida de esta población.

El proyecto se vincula con el propósito de construir un nuevo contrato social basado en la igualdad de oportunidades y la inclusión social, productiva y política. En este marco, se establece el objetivo de contribuir a la atención integral de niños, niñas y adolescentes, aplicando un enfoque diferencial y de género que considere las realidades territoriales, sociales, económicas y culturales de la

población en Bogotá. En el caso de los niños y niñas de 5 a 6 años, las construcciones de género que desarrollan son evidentes en sus juegos, expresiones y afirmaciones acerca de los roles de hombres y mujeres. Estas configuraciones, influenciadas principalmente por dinámicas familiares tradicionales y prácticas docentes, refuerzan estereotipos y perpetúan desigualdades. Ante este panorama, surge la necesidad de implementar una propuesta que permita resignificar estas representaciones, combatiendo narrativas culturales que objetualizan el cuerpo femenino y prácticas pedagógicas que perpetúan la diferenciación y discriminación de género.

El desarrollo de un trabajo pedagógico con maestras y maestros de primera infancia que permita reflexionar sobre sus experiencias y resignificar el sentido del género, considerando las influencias de su entorno familiar, social, académico y religioso, se presenta como una oportunidad para transformar las prácticas docentes. Esto no solo contribuirá a nuevas interpretaciones de género en la primera infancia, sino que también podrá integrarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, aportando lineamientos que promuevan la diversidad y la inclusión desde la perspectiva de género.

Como docentes de preescolar, hemos observado cómo los estereotipos de género se reproducen en el aula a través de prácticas cotidianas, como la división de espacios, la selección de materiales y colores, las expectativas de comportamiento, y los roles asignados según el sexo. Estas dinámicas refuerzan diferencias de género que limitan el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, resulta indispensable proponer esquemas pedagógicos que fomenten la equidad, desdibujando estereotipos y reconociendo la singularidad de cada niño y niña, en lugar de perpetuar generalidades aprendidas y transmitidas.

Nuestra experiencia en el colegio Diego Montaña Cuellar I.E.D. ha evidenciado la necesidad de analizar las configuraciones discursivas de género en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de primera infancia. Es esencial que la educación no solo responda a las necesidades actuales de los estudiantes, sino que también reconozca y se adapte a sus alcances y demandas emergentes. Este enfoque requiere integrar áreas clave como la comunicación, la cultura y la tecnología, fortaleciendo el trabajo conjunto con docentes, familias y la comunidad educativa en general.

Por ello, consideramos urgente construir e implementar discursos pedagógicos que respondan a las necesidades de los niños y niñas de primera infancia. Esto implica establecer actos discursivos más inclusivos dentro del aula, reconociendo el poder del discurso en la construcción social y fomentando interrelaciones basadas en el respeto y el valor de la diferencia. La escuela debe ser un espacio que

elimine estereotipos y promueva la inclusión, asegurando que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Es relevante transformar las prácticas discursivas que perpetúan estereotipos de género arraigados en la oralidad y las exclusiones tradicionales. Estas prácticas, transmitidas de generación en generación, han generado consecuencias negativas en los procesos de socialización, afectando la igualdad y la diversidad en el aula. Superar estas limitaciones permitirá generar dinámicas más equitativas que reflejen una sociedad inclusiva y justa. La educación debe ser una herramienta transformadora que construya una sociedad más justa y equitativa a través de discursos inclusivos y libres de estereotipos. Este enfoque permitirá que los estudiantes comprendan y valoren la diversidad, desarrollando habilidades críticas y reflexivas que los capaciten para vivir en reciprocidad y aceptación mutua. La escuela debe ser un espacio sin jerarquías ni discursos discriminatorios, donde los niños y niñas se sientan empoderados para expresar su identidad y participar activamente en la construcción de una sociedad diversa. En este contexto, esta investigación se propone como un proyecto que identifique y analice los discursos de género presentes en las aulas, con el objetivo de transformar narrativas tradicionales y excluyentes en discursos inclusivos y constructivos.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar las representaciones discursivas de género presentes en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros de primera infancia en el contexto del Colegio Diego Montaña Cuellar I.E.D., con el fin de promover transformaciones hacia un enfoque inclusivo y equitativo.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Identificar las representaciones discursivas de género que se manifiestan en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros de primera infancia.
- b. Examinar cómo se configuran y reproducen las representaciones discursivas de género en el contexto escolar, teniendo en cuenta las influencias sociales, culturales y familiares.
- c. Analizar y clasificar las formas en que están construidas las representaciones discursivas de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros de primera infancia, identificando los elementos culturales, sociales y educativos que las configuran.

- d. Proponer rutas formativas que permitan resignificar las representaciones de género, fomentando la inclusión y el respeto a la diversidad en los discursos pedagógicos y las prácticas educativas.

2. CAPÍTULO II. TEJIDO DE ANTECEDENTES

Este capítulo presenta un análisis exhaustivo de los antecedentes que fundamentan la investigación sobre las representaciones discursivas de género en el contexto educativo del Colegio Diego Montaña Cuellar I.E.D. A partir de la revisión de 44 fuentes documentales, se han identificado tendencias clave en el estudio de los discursos pedagógicos y las prácticas inclusivas, que son organizadas en cuatro ejes principales: **Enunciaciones discursivas, Percepción y actitudes de maestras y maestros, Prácticas pedagógicas y Experiencias docentes frente al impacto de los discursos de género.** Este enfoque permite trazar un panorama integral que articula los aportes históricos, sociales y pedagógicos sobre la diversidad de género y las dinámicas educativas, estableciendo un puente entre teoría y práctica.

2.1. Enunciaciones discursivas: análisis del lenguaje y narrativas recurrentes utilizados por maestras y maestros

El discurso, entendido como una herramienta de comunicación, trasciende la simple transmisión de información para convertirse en un mecanismo que modela las identidades individuales y colectivas. Según Teun A. Van Dijk (2016), los discursos no solo reflejan, sino que también reproducen y legitiman relaciones de poder, especialmente en contextos educativos. En las aulas, estas estructuras discursivas moldean las percepciones de género, configurando valores y normas que influyen en la construcción de roles sociales. Esta perspectiva resalta la importancia de analizar críticamente cómo los docentes abordan el género en su práctica pedagógica.

La historia demuestra que los discursos escolares han sido tradicionalmente un vehículo para reforzar jerarquías sociales y roles de género. Bermúdez (2022) describe cómo, desde la colonia, discursos moralistas y religiosos impregnaron la educación, estableciendo normas rígidas que excluyen la diversidad. Sin embargo, el autor también subraya el surgimiento de resistencias pedagógicas que buscan desafiar estas narrativas hegemónicas, destacando un cambio hacia la inclusión y el respeto por las diferencias en las aulas contemporáneas. Por otro lado, Suárez (2007) enfatiza que las transformaciones discursivas en los contextos escolares no ocurren de manera aislada, sino a través de

construcciones colectivas que involucran a docentes, estudiantes y comunidades educativas. Esta visión coincide con Escobar (2016), quien distingue entre pedagogías visibles e invisibles: las primeras, asociadas a la normatividad, tienden a perpetuar desigualdades; mientras que las segundas, más flexibles, promueven la inclusión y el respeto por las particularidades individuales.

Ramírez y Cardona (2020) argumentan que los discursos docentes a menudo están influenciados por creencias personales y contextos socioculturales, lo que refuerza estereotipos y limita la diversidad en el aula. Según estos autores, es crucial capacitar a los maestros en temas de género e inclusión, ya que su formación insuficiente contribuye a perpetuar dinámicas excluyentes. Este análisis subraya la necesidad de enfoques pedagógicos que desafíen las normas tradicionales y promuevan la equidad.

El análisis de Butler (1990) sobre la performatividad del género aporta una dimensión adicional al debate, al enfatizar que las normas de género son el resultado de actos repetidos que las reafirman. En el ámbito educativo, esto significa que los discursos y prácticas docentes pueden reforzar estas normas o, por el contrario, desafiarlas y transformarlas en herramientas de inclusión. Este marco teórico es esencial para repensar la pedagogía en función de los retos actuales en diversidad. La interseccionalidad, como lo plantea Crenshaw (1989), proporciona una perspectiva clave para entender cómo las identidades de género interactúan con otras formas de desigualdad, como la raza y la clase social. En las aulas, esta intersección de identidades requiere una atención específica para garantizar que las políticas y prácticas educativas respondan a la diversidad de experiencias estudiantiles, promoviendo un aprendizaje inclusivo y equitativo.

Según Santos Guerra (2009), la escuela debe ser un espacio donde la diversidad se celebre y las diferencias individuales se conviertan en recursos educativos. Sin embargo, esto contrasta con la tradición homogenizadora de la educación, que a menudo refuerza desigualdades. La inclusión de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas es, por tanto, una necesidad urgente para garantizar una educación que refleje los valores democráticos y respete las identidades de todos los estudiantes. Díaz (2019) señala que los discursos pedagógicos han sido históricamente utilizados para legitimar relaciones de poder, actuando como mecanismos de control. Este análisis resalta la importancia de redefinir el discurso educativo, transformándolo en una herramienta para el empoderamiento y el pensamiento crítico. Una pedagogía centrada en la inclusión y la participación activa puede contrarrestar las dinámicas jerárquicas que limitan las oportunidades de los estudiantes.

Rojas (2023) propone que descolonizar los discursos y prácticas escolares es esencial para construir comunidades educativas más justas y democráticas. Esto implica adoptar pedagogías críticas que fomenten el diálogo y la escucha activa, debilitando estructuras opresivas y promoviendo el respeto mutuo. La autora destaca que los docentes desempeñan un papel crucial en este proceso, actuando como agentes de cambio dentro de sus contextos. Finalmente, Valenzuela (2002) afirma que la escuela ha sido históricamente concebida como un espacio de transmisión y reproducción, más que de diálogo y reflexión. Esta perspectiva subraya la necesidad de transformar las aulas en lugares donde los estudiantes puedan cuestionar y construir significados, fomentando una educación que respalde la equidad y celebre la diversidad. Solo así se podrá avanzar hacia un modelo educativo verdaderamente inclusivo.

2.2. Percepción y actitudes de maestras y maestros: creencias y formación en diversidad de género

El análisis de la identidad de género en la niñez, generalmente limitado al enfoque de la psicología evolutiva, ha ignorado la dimensión sociocultural que estructura las relaciones de género desde las primeras etapas de la vida. Esto ha llevado a que las políticas educativas y los programas enfocados en la infancia rara vez consideren al género como un determinante clave en la educación infantil. Chiarotti (2007) señala que el género, como construcción social, influye en las trayectorias vitales al determinar oportunidades, roles y elecciones. Este enfoque destaca la necesidad de integrar la perspectiva de género en la educación infantil para abordar las desigualdades desde sus raíces.

El término género, según Chiarotti (2007), describe características atribuidas socialmente a hombres y mujeres, en contraste con el sexo, que se define por diferencias biológicas. Aunque los niños y niñas nacen con características sexuales determinadas, las identidades de género se desarrollan a través de interacciones culturales y sociales. En este proceso, las expectativas sociales sobre masculinidad y feminidad tienen un impacto significativo en la formación de roles y comportamientos, que son internalizados desde la infancia temprana. Sen (2000), en *Desarrollo y Libertad*, plantea que aceptar y reconocer la diversidad es fundamental para construir sociedades más cohesivas y tolerantes. Este principio es particularmente relevante en la educación infantil, donde el reconocimiento de las diferencias individuales y culturales debe ser un pilar para fomentar el desarrollo integral. Las

sociedades que valoran la diversidad logran disminuir la violencia y promover la inclusión, valores esenciales en la formación de ciudadanos respetuosos y críticos.

La construcción de estereotipos de género comienza en la niñez y se refuerza a través de procesos de socialización, que incluyen tanto influencias familiares como educativas. Según el informe *Unequal, Unfair, Gender Inequity in Health* (2007), los roles de género asignados afectan la participación en la toma de decisiones y el acceso al poder, perpetuando desigualdades a lo largo de la vida. Este enfoque resalta la importancia de intervenir desde la infancia para transformar las dinámicas de género que limitan el desarrollo equitativo. Durante el periodo preescolar, los niños y niñas asimilan estereotipos de género a través de actividades, juegos y comportamientos observados en su entorno. Butler (1990), en su teoría de la performatividad, explica que el género no es una esencia, sino una serie de actos repetidos que se internalizan como naturales. En el ámbito educativo, esta perspectiva sugiere que las prácticas pedagógicas tradicionales pueden reforzar normas de género restrictivas, mientras que las pedagógicas inclusivas tienen el potencial de transformar estas normas.

El concepto de género, según Ramírez y Cardona (2020), está mediado por las creencias personales y religiosas de los docentes, lo que limita su capacidad para implementar prácticas inclusivas. Esta falta de formación y claridad sobre temas como identidad sexual e identidad de género genera barreras en el desarrollo de entornos educativos equitativos. Este hallazgo enfatiza la necesidad de capacitar a los maestros en enfoques teóricos y prácticos que les permitan trabajar con la diversidad desde una perspectiva crítica. Connell (2005), al analizar las relaciones de género, destaca que las masculinidades y feminidades no solo son coexistentes, sino que están en constante interacción y conflicto en términos de poder. En el contexto escolar, estas dinámicas afectan las interacciones entre estudiantes y docentes, perpetuando desigualdades que limitan la participación de algunos grupos. Esto subraya la importancia de cuestionar las normas tradicionales para promover una equidad real en las aulas.

El proceso de socialización de género también está influido por factores ambientales y culturales que interactúan con predisposiciones biológicas. Durante la etapa preescolar, los niños y niñas comienzan a establecer categorías de género que dictan comportamientos y preferencias. Este aprendizaje, como señala Butler (1990), no es pasivo, sino activo y contextual, lo que implica que las instituciones educativas tienen un papel crucial en moldear estas percepciones. Aceptar la diversidad como un valor en la educación infantil requiere un cambio en las dinámicas escolares y las prácticas

pedagógicas. Sen (2000) resalta que sociedades que valoran la diversidad logran un desarrollo más armónico, una visión que debe integrarse en las aulas. Esto implica adoptar metodologías inclusivas que permitan a los niños y niñas explorar sus identidades de género sin restricciones basadas en estereotipos. Finalmente, las desigualdades de género en la infancia no solo limitan el desarrollo personal, sino que también afectan las dinámicas sociales en general. Chiarotti (2007) y Ramírez y Cardona (2020) coinciden en que las intervenciones en los entornos educativos, desde la formación docente hasta la implementación de prácticas inclusivas, son esenciales para desafiar y transformar las normas de género tradicionales. Estas acciones son fundamentales para construir una educación que valore la diversidad y fomente la igualdad desde los primeros años de vida.

2.3. Prácticas pedagógicas: interacción y dinámicas de aula

Hablar de diversidad en el contexto escolar implica transformar las aulas en espacios donde se valore la heterogeneidad y se promueva la igualdad de oportunidades. Santos Guerra (2006) enfatiza que la escuela debe ser un lugar en el que se celebre la diversidad y se respete la singularidad de cada persona. Este enfoque propone un modelo educativo que fomente relaciones de confianza, colaboración y liderazgo, elementos esenciales para construir comunidades educativas basadas en el respeto y la inclusión. Sin embargo, las prácticas tradicionales han perpetuado una función homogenizadora que no atiende adecuadamente las diferencias entre los estudiantes.

La diversidad en el currículo, como plantea Gimeno (1993), debe ser una manifestación de una filosofía democrática que articule dos derechos fundamentales: el acceso igualitario a una educación de calidad y el respeto por las diferencias individuales. Este modelo propone una educación inclusiva que permita a los estudiantes desarrollarse según sus necesidades particulares, promoviendo un equilibrio entre la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad. Para lograrlo, la escuela debe ser un espacio activo, reflexivo y contextualizado que responda a los desafíos sociales contemporáneos.

La atención a la diversidad en la escuela no solo debe centrarse en las capacidades académicas, sino también en respetar las características físicas, sociales, culturales y económicas de cada estudiante. Arnaiz (2003) destaca que la diversidad es un atributo esencial de la sociedad y del sistema educativo, ya que abarca factores como la lengua, el género, la preferencia sexual y el estado socioeconómico. Este enfoque resalta la necesidad de estrategias pedagógicas que permitan la integración de niños y niñas

que históricamente han sido marginados, promoviendo una educación en la que todos se sientan valorados y partícipes.

Santos Guerra (2006) argumenta que la escuela de las diferencias humaniza y mejora a la sociedad. En este contexto, afirma que una educación que respete y valore las diferencias individuales puede prevenir la exclusión y las desigualdades. El autor critica el modelo de escuela homogenizadora, que a menudo lleva a los estudiantes a sentirse inadecuados al no cumplir con estándares normativos. En cambio, una educación inclusiva debe aspirar a crear un entorno en el que todos los estudiantes se sientan respetados, queridos y capaces de desarrollar sus potencialidades. La diversidad, como señala Cárdenas (2011), es una condición inherente a la vida que no puede ser ignorada en el ámbito educativo. Según el autor, negar las diferencias individuales equivale a negar la existencia misma de las personas y su capacidad para contribuir a una sociedad diversa. Desde esta perspectiva, la escuela debe ser un espacio donde se reconozcan las distintas formas de sentir, pensar y actuar, permitiendo a los estudiantes establecer relaciones significativas con su entorno y con los demás.

Valle y Vega (2006) añaden que las diferencias humanas se expresan en las diversas maneras de interpretar el mundo, lo que subraya la importancia de una educación que respete estas interpretaciones y ofrezca oportunidades equitativas para todos. En este sentido, la escuela tiene un papel crucial en el desarrollo de relaciones de respeto y colaboración que reflejen la riqueza de la diversidad cultural, social y académica. Este enfoque permite a los estudiantes sentirse aceptados y valorados como individuos únicos. La relación entre diversidad e identidad de género es otro aspecto fundamental en la educación inclusiva. Según Miyares (2008), el sistema patriarcal que subyace en muchas instituciones educativas refuerza desigualdades de género a través del currículo oculto. Este modelo perpetúa la idea de que los niños y las niñas tienen roles específicos en función de su género, limitando su participación y acceso a oportunidades iguales. Para combatir estas dinámicas, es esencial desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el respeto mutuo y la igualdad de condiciones entre ambos géneros.

Arenas (1996) refuerza esta idea al señalar que las escuelas utilizan el género como principio organizador, lo que resulta en una mayor atención y privilegios para los niños en comparación con las niñas. Esta dinámica subraya la urgencia de implementar prácticas pedagógicas que eliminen la discriminación basada en el género, promoviendo actividades que integren a los estudiantes en tareas comunes y fomenten una valoración ética del respeto por las diferencias. La diversidad, concebida como

un derecho, requiere el compromiso de la comunidad educativa en la construcción de relaciones basadas en el respeto y la tolerancia. Aguado (2010) sostiene que las escuelas tienen la responsabilidad de garantizar experiencias educativas equitativas para todos los estudiantes, reconociendo sus particularidades y promoviendo valores de solidaridad y colaboración. Esta visión plantea un modelo de escuela inclusiva que fomente el desarrollo integral de los estudiantes dentro de un contexto de igualdad y justicia social. En síntesis, abordar la diversidad desde el contexto escolar implica repensar las prácticas pedagógicas y el currículo para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a una educación de calidad. Como afirman Santos Guerra (2006) y Gimeno (1993), la escuela debe ser un espacio donde se celebre la diversidad, se respeten las particularidades individuales y se promueva una convivencia basada en la equidad y el respeto mutuo. Este enfoque no solo transforma la experiencia educativa, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática.

2.4. Experiencias de las maestras y los maestros: impacto de los discursos de género

Las maestras y maestros desempeñan un papel crucial en la promoción de los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad en los contextos escolares. Su responsabilidad no solo radica en garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sino también en combatir activamente la discriminación y las desigualdades. Esto implica que su quehacer pedagógico debe reflejar un compromiso con los principios de inclusión y respeto por la diversidad, tal como lo establecen las leyes y políticas colombianas en favor de los derechos humanos y la igualdad.

En Colombia, el marco legal y las políticas públicas han evolucionado para abordar la discriminación y promover los derechos de las personas. Estas normativas, que incluyen leyes específicas sobre igualdad de género y diversidad, subrayan la importancia de implementar prácticas inclusivas en todos los niveles educativos. Las experiencias de las maestras y maestros, analizadas desde una perspectiva teórica contemporánea, revelan cómo los discursos de género influyen en su práctica pedagógica, ya sea para reproducir normas tradicionales o para desafiar y transformar estas estructuras. Judith Butler (1990), en su teoría de la performatividad, plantea que el género es una acción repetida que se refuerza en los contextos sociales, incluido el escolar. Este enfoque invita a reflexionar sobre cómo las prácticas pedagógicas diarias pueden consolidar normas de género restrictivas o, por el contrario, fomentar una educación más inclusiva. Las acciones de los docentes no son neutrales, y

tienen un impacto directo en la manera en que los estudiantes perciben y construyen sus identidades de género.

Scott (1986), en su ensayo "Gender: A Useful Category of Historical Analysis", sostiene que el género no es solo una variable analítica, sino una forma de organizar el mundo social. Esta perspectiva destaca el rol de la escuela como un espacio donde se replican las normas de género, pero también como un lugar donde estas pueden ser cuestionadas y transformadas. Analizar las experiencias docentes desde esta óptica permite identificar las estructuras sociales que perpetúan desigualdades en los contextos educativos. Connell (2005), en su estudio sobre masculinidad hegemónica, introduce una comprensión crítica de las dinámicas de género en la escuela, señalando que las masculinidades no solo se oponen a las feminidades, sino que interactúan en relaciones de poder. En el aula, estas relaciones influyen en cómo maestras y maestros interpretan y negocian los roles de género, muchas veces perpetuando desigualdades en las interacciones pedagógicas. Este análisis subraya la necesidad de un cambio en las prácticas educativas para promover la equidad de género.

La perspectiva interseccional de Crenshaw (1989) amplía el análisis al considerar cómo las identidades de género se entrelazan con otros ejes de desigualdad, como la raza y la clase social. Esta autora argumenta que la interseccionalidad es esencial para comprender cómo las experiencias de opresión y discriminación se cruzan en las vidas de las personas. En los contextos escolares, este enfoque permite una evaluación más completa de las dinámicas que afectan tanto a estudiantes como a docentes, destacando la urgencia de prácticas pedagógicas inclusivas. Collins (2000), desde el feminismo negro, complementa esta visión al analizar cómo las experiencias de los docentes racializados están profundamente marcadas por las intersecciones de género y raza. Su trabajo destaca la importancia de adoptar una mirada interdisciplinaria que permita a los maestros enfrentar los desafíos de la diversidad en sus aulas. Este enfoque no solo amplía la comprensión de las experiencias educativas, sino que también proporciona herramientas para transformar las prácticas pedagógicas.

Las experiencias docentes reflejan los retos de integrar discursos de género inclusivos en la educación. Butler (1990) y Crenshaw (1989) coinciden en que los discursos pedagógicos tradicionales a menudo perpetúan desigualdades de género y otras formas de opresión. Para superar estos desafíos, Collins (2000) propone la implementación de pedagogías críticas que promuevan una reflexión constante sobre los discursos y prácticas docentes. Este cambio es esencial para garantizar que las aulas se conviertan en espacios democráticos y equitativos. Promover pedagogías inclusivas requiere una

revisión crítica de los discursos pedagógicos. Esto implica no solo identificar cómo se perpetúan las normas de género en las escuelas, sino también desarrollar estrategias para transformarlas.

Las investigaciones de Butler, Scott, Connell, Crenshaw y Collins ofrecen marcos teóricos sólidos para analizar estas dinámicas y proponer cambios en los entornos educativos que favorezcan la equidad y el respeto por la diversidad. Las maestras y maestros tienen la oportunidad y la responsabilidad de transformar sus prácticas pedagógicas para garantizar una educación inclusiva y equitativa. Integrar perspectivas interseccionales, feministas y críticas en la formación docente puede facilitar este proceso, permitiendo que los contextos escolares reflejen valores de justicia social y respeto por la diversidad. Estos esfuerzos no solo benefician a los estudiantes, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más igualitaria y plural.

2.5. Análisis de las fuentes consultadas

El análisis de las fuentes revisadas evidencia que los discursos pedagógicos tienen un papel central en la construcción de subjetividades e identidades en los contextos escolares. Según Foucault (1979), los discursos no son solo un medio de comunicación, sino también una manifestación de poder que regula el comportamiento social. En las escuelas, este poder discursivo establece normas que legitiman relaciones de género jerárquicas. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre cómo los discursos de maestras y maestros contribuyen a la formación de roles de género y cómo podrían transformarse en herramientas de emancipación. Rojas (2023) argumenta que las pedagogías críticas son esenciales para cuestionar las estructuras de poder en las instituciones educativas. Según la autora, los discursos escolares no son neutrales y, cuando no se examinan críticamente, perpetúan sistemas opresivos que consolidan desigualdades de género. Este enfoque destaca la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades para reconocer y abordar los estereotipos de género, promoviendo espacios de aprendizaje que respeten la diversidad.

La inclusión de la perspectiva de género en las políticas educativas ha sido limitada, lo que perpetúa desigualdades en las aulas. Según Chiarotti (2007), el género no se limita a las diferencias biológicas, sino que es una construcción social que organiza las relaciones humanas. Su obra subraya que integrar el enfoque de género en las prácticas pedagógicas no solo mejora la calidad educativa, sino que también fomenta la justicia social. Este argumento refuerza la necesidad de formar a los docentes en este tema, dotándolos de herramientas conceptuales y metodológicas para su implementación.

El concepto de diversidad en el aula está profundamente relacionado con la construcción de equidad. Santos Guerra (2009) plantea que “la escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás” (p. 9). Esta visión resalta la importancia de transformar las aulas en espacios donde se celebren las diferencias y se promueva la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su identidad de género. Este argumento es esencial para redefinir el rol de la escuela en la construcción de una sociedad más inclusiva. Sen (2000), en su obra *Desarrollo y Libertad*, enfatiza que reconocer la diversidad es fundamental para construir sociedades más cohesionadas y justas. En el contexto educativo, esta perspectiva implica que las aulas deben ser espacios donde las diferencias sean valoradas como recursos educativos y no como barreras. Este enfoque es particularmente relevante para abordar las inequidades de género, promoviendo prácticas pedagógicas que empoderen a todos los estudiantes.

El concepto de género como construcción social ha sido ampliamente desarrollado por Butler (1990) y Scott (1986). Estas autoras destacan que las normas de género son históricamente contingentes y, por lo tanto, susceptibles de cambio. En los contextos escolares, este entendimiento permite diseñar estrategias pedagógicas que cuestionen las normas tradicionales y fomenten un aprendizaje inclusivo. Incorporar estas perspectivas en la formación docente puede ser un paso clave hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. Los roles de género asignados durante la infancia tienen implicaciones profundas en la vida adulta. Según Díaz (2019), los discursos pedagógicos tradicionales tienden a reforzar estas asignaciones, limitando las posibilidades de desarrollo individual. En contraste, los discursos inclusivos pueden ampliar las oportunidades educativas, fomentando la igualdad de género desde las primeras etapas de la vida escolar. Este argumento subraya la importancia de revisar críticamente los discursos docentes para promover una educación equitativa.

Las dinámicas de poder en las aulas no solo afectan las relaciones de género, sino también la calidad del aprendizaje. Alonso (2002) afirma que “los discursos de los maestros en los escenarios escolares son para inculcar creencias más que saberes” (p. 57). Este análisis pone en evidencia cómo los enfoques autoritarios en la enseñanza pueden perpetuar desigualdades, enfatizando la necesidad de transitar hacia pedagogías que promuevan el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. El análisis interseccional, como lo propone Crenshaw (1989), amplía la comprensión de cómo las identidades de género interactúan con otras formas de desigualdad, como la clase social y la etnia. En el contexto educativo, este enfoque es crucial para diseñar políticas y prácticas inclusivas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Según Collins (2000), la interseccionalidad

también permite entender cómo las experiencias de maestras y maestros están influidas por estas múltiples dimensiones, lo que impacta directamente en sus discursos pedagógicos.

3. CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como objetivo explorar y fundamentar teóricamente la construcción de la identidad de género en la primera infancia, centrándose en la relación entre los discursos emitidos por maestras y maestros y las perspectivas de equidad de género que influyen en su quehacer pedagógico. Este análisis se desarrolla a partir de las experiencias, creencias y formación tanto personal como profesional de los docentes, lo cual incide en la manera en que estos abordan la diversidad de género en la población escolar de primera infancia. Se busca establecer cómo estos discursos y prácticas contribuyen a la configuración de roles y expectativas de género en los estudiantes, y cómo, a su vez, estos se ven reflejados en dinámicas de aula que pueden fomentar la equidad o perpetuar estereotipos.

Para estructurar el análisis, este marco teórico se organiza en categorías clave que permiten un abordaje integral del fenómeno. En primer lugar, se analizarán los discursos docentes, entendidos como expresiones lingüísticas y narrativas que reflejan las creencias y actitudes de los maestros hacia el género. Estos discursos no solo son producto de las experiencias personales y culturales de los docentes, sino que también son modelados por su formación profesional y las políticas institucionales que rigen su práctica. Se abordará cómo estos discursos legitiman o desafían las normas tradicionales de género en los espacios escolares. En segundo lugar, se abordará la construcción de identidad de género en la primera infancia, enfatizando el papel del entorno escolar como un espacio crucial para la socialización y el desarrollo de la identidad. Aquí se analizarán las teorías de género, como las propuestas por Judith Butler (1990) sobre la performatividad, que argumentan que el género se construye a través de actos repetidos y no es una esencia fija. Estas teorías ofrecen un marco útil para entender cómo los niños y niñas, desde una edad temprana, internalizan normas de género a través de las interacciones con sus docentes y compañeros.

Otra categoría central es la equidad de género en el ámbito educativo, que examina cómo las prácticas pedagógicas y las políticas escolares promueven o limitan la igualdad de género. Se explorará cómo las iniciativas de formación docente y las estrategias inclusivas pueden fomentar una cultura de respeto y reconocimiento hacia la diversidad de género, contribuyendo al desarrollo integral de todos los estudiantes. Además, se considerarán los desafíos y resistencias que enfrentan las maestras y

maestros al incorporar enfoques de equidad en sus prácticas diarias. Finalmente, se incluye un análisis de las dinámicas socioculturales y educativas que influyen en las perspectivas de género de los docentes.

Este enfoque permite comprender cómo las políticas públicas y los discursos sociales más amplios impactan en las prácticas pedagógicas y en la construcción de identidades de género en la infancia. A través de estas categorías, el marco teórico ofrece una base sólida para analizar y comprender las complejas interacciones entre los discursos docentes, las prácticas pedagógicas y la construcción de identidad de género en la primera infancia, con el fin de proponer estrategias que promuevan la equidad y la inclusión en los espacios escolares.

3.1. Maestras y Maestros de primera infancia y la relación con los comportamientos culturales de género

Las maestras y maestros de primera infancia son actores clave en el desarrollo integral de niños y niñas, donde el fortalecimiento de sus dimensiones cognitivas, sociales y emocionales resulta primordial para los primeros años escolares y para el éxito de las interacciones que en ellos se tejen. Durante esta etapa, los niños y niñas establecen relaciones a través del juego, el compartir y el aprendizaje en comunidad. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de habilidades como la autonomía y la capacidad de construir identidades sólidas, caracterizadas por el respeto y la capacidad de relacionarse en entornos diversos y plurales.

En su rol como educadores, las maestras y maestros desarrollan concepciones propias de lo que significa ser hombre o mujer, muchas veces influenciadas por contextos culturales y sociales. Estas concepciones suelen otorgar características específicas a los géneros, como describir a las niñas como inteligentes y tiernas, y a los niños como cariñosos y sociables. Estas percepciones, aunque positivas en su esencia, contrastan con las representaciones hegemónicas de género que históricamente han atribuido fuerza y racionalidad al hombre, mientras desvirtúan atributos como la ternura y la sensibilidad. Según Butler (1990), el género no es una esencia fija, sino una construcción social reproducida a través de actos y discursos que los docentes, de manera consciente o inconsciente, pueden reforzar.

Un avance significativo en la construcción de sociedades más equitativas se encuentra en cómo los docentes caracterizan a las niñas como seres inteligentes. Este reconocimiento es un paso crucial para contrarrestar dinámicas que históricamente han limitado las oportunidades de las mujeres. Sin embargo, estudios como el de Bian, Leslie y Cimpian (2017), publicado en *Science*, revelan que desde los 6 años, las niñas comienzan a asociar la inteligencia con el género masculino, lo que puede desmotivarlas en su desarrollo académico y profesional. Este hallazgo subraya la necesidad de que los agentes educativos promuevan discursos y prácticas pedagógicas que refuercen en las niñas la confianza en sus capacidades intelectuales, contrarrestando los estereotipos de género desde edades tempranas.

La persistencia de estereotipos de género en los entornos educativos resalta el papel crucial de las maestras y maestros en los procesos de la educación inicial. Como señala Karlson y Simonsson (2008), la pedagogía sensible al género es un campo amplio y complejo que requiere no solo formación específica, sino también la disposición para escuchar activamente las voces de niños y niñas. Según los autores, este enfoque implica atender las necesidades y expresiones de los estudiantes, reconociendo que sus experiencias y perspectivas son fundamentales para el diseño de prácticas inclusivas y respetuosas. En los primeros años escolares, es esencial construir escenarios que promuevan la interacción respetuosa y significativa entre pares. Estos espacios no solo permiten que niños y niñas desarrollen su personalidad y carácter, sino que también les proporcionan herramientas para explorar su entorno y construir su identidad. Esta construcción, como apunta Chiarotti (2007), está profundamente influenciada por los discursos y prácticas que prevalecen en sus entornos inmediatos, lo que resalta la importancia de que estos sean inclusivos y libres de prejuicios.

El juego y las interacciones sociales se convierten en plataformas fundamentales para que los niños y niñas desarrollen autonomía y aprendan a respetar la diversidad. Según Sen (2000), el reconocimiento de la diversidad no solo enriquece las relaciones sociales, sino que también contribuye al fortalecimiento de comunidades más cohesivas y tolerantes. En este sentido, la educación inicial debe ser un espacio donde se celebren las diferencias y se promueva el respeto como un valor central. Para lograr entornos pedagógicos que respeten y valoren la diversidad de género, es necesario formar a los docentes en enfoques sensibles al género. Como lo señala Karlson y Simonsson (2008), estos procesos deben ir más allá de la transmisión de conocimiento técnico para incluir una reflexión crítica sobre los discursos y las prácticas que perpetúan las desigualdades de género. Esto requiere un compromiso institucional que garantice recursos y espacios para la formación continua del personal docente.

La construcción de identidades en la primera infancia no es un proceso lineal, sino una interacción constante entre las experiencias individuales y las dinámicas socioculturales. Judith Butler (1990) destaca que el género se produce y reproduce a través de actos repetidos, lo que implica que las prácticas docentes pueden tener un impacto significativo en cómo los niños y niñas entienden y experimentan el género. Este enfoque refuerza la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas que cuestionen las normas tradicionales y fomenten la inclusión. Las maestras y maestros deben asumir un papel activo en la creación de entornos educativos que promuevan la equidad de género. Esto incluye no solo la adopción de estrategias pedagógicas inclusivas, sino también el compromiso de transformar los discursos y las narrativas que refuerzan estereotipos. Al hacerlo, no solo se contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, sino que también se sientan las bases para una sociedad más justa y equitativa.

3.2. Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género.

En el quehacer pedagógico de las maestras y maestros, los discursos adquieren una relevancia trascendental, ya que impactan profundamente en los saberes que los niños y niñas de primera infancia han construido en su corta trayectoria de vida. Estos discursos, que se integran en las interacciones escolares, son fundamentales en los procesos de socialización con sus pares, y deben enfatizar la igualdad de género y la promoción de ambientes inclusivos. A través de actividades que fomenten la empatía y el respeto, los docentes tienen la oportunidad de construir bases sólidas para sociedades equitativas, en las que las diversidades de género sean valoradas como parte de la riqueza cultural de la sociedad.

La teoría del discurso ha contribuido significativamente al entendimiento de cómo las prácticas discursivas moldean y reproducen las estructuras sociales. Teun A. Van Dijk, en su enfoque sobre el Análisis Crítico del Discurso (ACD), ha profundizado en el papel del discurso como herramienta para construir y mantener relaciones de poder en la sociedad. Según Van Dijk (2016), "el discurso cumple un papel activo en la formación y difusión de significados sociales", incluyendo aquellos relacionados con el género. Este marco teórico resulta particularmente útil para analizar cómo los discursos de maestras y

maestros pueden reforzar o desafiar estereotipos de género arraigados, influyendo en las normas y expectativas de niños y niñas desde edades tempranas.

Van Dijk (2016) destaca que los discursos de maestras y maestros en los contextos escolares contribuyen a la reproducción de jerarquías de género, muchas veces de forma implícita, al naturalizar estereotipos que perpetúan estructuras de poder. Al mismo tiempo, los discursos tienen el potencial de moldear la cognición social, definiendo las creencias, actitudes y valores que los individuos internalizan a través de la interacción. Esto subraya la responsabilidad de los docentes en promover discursos inclusivos que cuestionen las normas tradicionales de género y fomenten una cultura de respeto y equidad. Un concepto clave en el análisis de Van Dijk es la "polarización", que se refiere a la construcción discursiva de un "nosotros vs. ellos". En el contexto escolar, esta polarización puede manifestarse en divisiones implícitas entre niños y niñas que no se alinean con los estereotipos de género tradicionales, creando ambientes excluyentes. Según el autor, "los discursos explícitos sobre normas binarias del género generan una marginalización de las diversidades, construyendo imaginarios sociales que posicionan la diferencia como algo negativo o problemático" (Van Dijk, 2016).

La repetición de discursos estereotipados en los entornos escolares tiene un efecto de naturalización, haciendo que los niños y niñas internalicen estas categorías como verdades incuestionables. Esto puede llevar a la exclusión de aquellos que no encajan en los moldes tradicionales, afectando su autoestima y desarrollo social. Según Meyer (2011), "el Análisis Crítico del Discurso explora cómo factores extralingüísticos como la cultura, la sociedad y las ideologías se integran en los contextos comunicativos, moldeando las experiencias de los individuos" (p.45). Los discursos de género en la escuela no solo reflejan las dinámicas culturales y sociales, sino que también las perpetúan. Van Dijk (1997) afirma que "los problemas sociales complejos requieren un enfoque interdisciplinario que aborde dimensiones históricas, culturales y sociopolíticas" (p.62). Esto implica que los docentes deben estar conscientes de cómo sus prácticas discursivas impactan en la construcción de identidades de género y en la reproducción de desigualdades.

Una característica esencial del discurso, según Van Dijk (2001), es su capacidad para funcionar como una herramienta de poder, influyendo en los pensamientos y acciones de otros. Este poder se ejerce no solo a través del lenguaje hablado, sino también mediante gestos, imágenes y otros recursos semióticos que conforman las interacciones comunicativas. "El discurso como acontecimiento

comunicativo incluye dimensiones multimedia del significado, lo que amplifica su impacto en los contextos sociales" (Van Dijk, 2001, p.44). La interacción entre conocimiento, actitudes e ideologías es central en la comprensión del impacto del discurso. Según Van Dijk (2006), "el conocimiento cultural y grupal, las actitudes sociopsicológicas y las ideologías estructurales son componentes clave en la formación del discurso" (p.45).

Esto sugiere que los discursos docentes no solo transmiten información, sino que también reflejan y refuerzan sistemas de creencias más amplios, con implicaciones significativas para la equidad de género en las aulas. La postura discursiva de los individuos, incluyendo a los docentes, se construye a lo largo del tiempo mediante la interacción con diversos discursos sociales. Van Dijk (2006) señala que "las posturas ideológicas son el resultado de la exposición continua a discursos específicos, que los individuos internalizan y reproducen en sus interacciones cotidianas" (p.84). Este proceso subraya la importancia de formar a los docentes en enfoques críticos que les permitan desafiar los discursos hegemónicos y promover prácticas inclusivas.

En conclusión, los discursos, como formas diversas de comunicación, tienen el poder de transformar las dinámicas sociales y educativas. Desde el Análisis Crítico del Discurso, se destaca que estos no solo sirven para interrelacionarse, sino que también configuran posturas ideológicas y políticas que pueden influir en la inclusión y participación de los individuos en las comunidades. Por ello, es esencial que los docentes adopten discursos que fomenten la diversidad y la igualdad, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más justos y democráticos.

3.3. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad

El análisis crítico del discurso (ACD) se erige como un enfoque interdisciplinario que incorpora diversas vertientes del conocimiento, como la psicología, sociología, lingüística, filosofía, antropología, ciencias políticas, estudios de género e historia. Estas disciplinas convergen en la indagación sobre los discursos para identificar su construcción, reproducción y los impactos que generan en las comunidades. Esta multidisciplinariedad permite un análisis profundo de los mecanismos discursivos que consolidan relaciones de poder y dominación, revelando cómo las desigualdades se generan, perpetúan o desafían en diferentes contextos sociales.

La propuesta teórica de Teun A. Van Dijk en el ACD ofrece una perspectiva robusta para comprender la complejidad del discurso. Según Van Dijk, el discurso no solo actúa como un vehículo para la comunicación, sino que también es un instrumento para estructurar las relaciones de poder y moldear las dinámicas sociales. En su modelo del triángulo discursivo, enfatiza tres componentes esenciales: discurso, cognición y sociedad. Como expone Van Dijk (2016), "el discurso incluye no solo la interacción conversacional y los textos escritos, sino también las dimensiones semióticas o multimedia que lo acompañan" (p.146). Estas características lo convierten en un eje central para analizar cómo las ideologías se transmiten y transforman en los contextos sociales.

El componente cognitivo del triángulo discursivo abarca tanto la cognición personal como la social, integrando creencias, emociones y valores que moldean las interacciones y los significados atribuidos al discurso. Por su parte, el componente social considera las estructuras locales y globales que influyen en las prácticas discursivas, desde las relaciones cara a cara hasta los sistemas políticos e institucionales que definen las dinámicas de poder. Esta interconexión entre cognición y sociedad establece el contexto en el que se produce y reproduce el discurso, permitiendo un análisis crítico de su impacto en las comunidades.

Uno de los aspectos más relevantes del ACD es el análisis de los temas que focalizan los discursos. Según Van Dijk (2016), "los temas en el discurso definen los elementos hacia los cuales se orientan los hablantes, organizaciones y grupos, ejerciendo un impacto significativo en los discursos y acciones posteriores" (p.152). Esto pone de manifiesto la importancia de seleccionar y estructurar cuidadosamente los mensajes que se transmiten, dado su poder para influir en las ideologías colectivas y en las dinámicas sociales.

Además, la configuración interna del discurso, incluyendo elementos como la entonación, las estructuras sintácticas y las figuras retóricas, juega un papel crucial en la manera en que se perciben e interpretan los mensajes. Van Dijk (2016) señala que "los analistas críticos del discurso se interesan en aquellas estructuras que son menos controlables conscientemente, como los turnos de palabra, las pausas o los tuteos, que revelan aspectos sutiles de las posturas y actitudes de los hablantes" (p.158). Estos matices permiten identificar sesgos implícitos y actitudes que podrían no ser evidentes en las palabras explícitas.

Las interacciones comunicativas generadas a través de los discursos no solo reflejan las percepciones y creencias individuales, sino que también contribuyen al conocimiento cultural compartido. Según Van Dijk (2016), "el conocimiento cultural es el fundamento común de todas las prácticas y discursos sociales, compartido por los miembros competentes de una sociedad o cultura" (p.168). Este conocimiento compartido actúa como un marco de referencia que guía las interacciones sociales y moldea las dinámicas comunitarias. El discurso, por tanto, conecta la estructura social compuesta por individuos, grupos e instituciones. Según Van Dijk (2016), "las organizaciones e instituciones que configuran la estructura social se relacionan con el discurso mediante representaciones sociales y a través de los actores sociales que interactúan en contextos locales" (p.171). Esto implica que el discurso no solo es un medio de comunicación, sino también un espacio donde se construyen y negocian las identidades sociales y culturales.

La dimensión ideológica del discurso es particularmente relevante en el análisis crítico, ya que revela cómo las estructuras sociales se reflejan y refuerzan a través de las interacciones discursivas. Van Dijk (2016) afirma que "las representaciones sociales, al ser encarnadas por actores sociales en interacciones locales, desempeñan un papel crucial en la construcción de identidades y en la configuración del territorio social" (p.171). Esto subraya la importancia de analizar los discursos como espacios donde se articulan las dinámicas de inclusión y exclusión. Finalmente, el ACD no solo se interesa en cómo se producen y transmiten los discursos, sino también en su capacidad para desafiar las estructuras de poder existentes. Al abordar problemas sociales complejos, el ACD adopta una postura crítica que busca revelar y transformar las relaciones de dominación. Como concluye Van Dijk (2001), "el análisis crítico del discurso se centra en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso de poder o de la dominación, ofreciendo herramientas para cuestionar y transformar estas dinámicas" (p.144).

3.4. Representaciones discursivas y sociales

Las representaciones sociales son herramientas fundamentales para que los sujetos interpreten la realidad como miembros de un grupo y de una cultura, facilitando la comunicación e interacción social. En este contexto, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) examina cómo el abuso de poder y las desigualdades sociales se representan, reproducen, legitiman y resisten en los textos y el habla dentro de contextos sociales y políticos (Van Dijk, 2016). Este enfoque permite comprender las dinámicas de dominación y resistencia en las estructuras discursivas.

Oneto Piazzè (s.f.), en su artículo **Las Representaciones Discursivas al Orden del Discurso: Una Perspectiva Discursiva de la Intervención del Trabajo Social**, señala que los sujetos se relacionan desde un “libreto particular” que combina lo biográfico y lo social. Según el autor, “cada uno se relaciona desde un libretto particular en que lo biográfico explica la forma como se asimilan los acontecimientos a partir de un mundo social compartido, desde una posición en la estructura. En todo caso, será la situación, la contingencia, el lugar desde el que se configura la significación, el factor determinante de su comprensión” (p. 259). Esto evidencia cómo las realidades sociales son construidas y negociadas desde posiciones individuales y grupales, generando jerarquías y relaciones de poder que responden a intereses particulares.

Los discursos no son neutrales; a menudo reflejan intereses específicos y dinámicas de dominación al imponer perspectivas y minimizar otras. La interacción y participación en comunidades permite a los individuos construir redes discursivas que refuerzan o desafían estas dinámicas. Oneto Piazzè (s.f.) lo describe al afirmar: “Cada sujeto individualmente considerado, como constructor de significados a partir de redes de conversaciones, constituirá ‘juegos de lenguaje’ aceptados por determinadas comunidades de habla o circunstancias” (p. 259). En este sentido, el discurso no solo comunica, sino que también posiciona a los individuos dentro de las estructuras sociales.

En el ámbito del ACD, Adam (citado en Oneto Piazzè, s.f.) define la representación discursiva como “todo acto de referencia en cuanto construcción operada desde y por el discurso de un locutor y como (re)construcción por parte de un intérprete” (p. 260). Esto refuerza la idea de que las representaciones discursivas son procesos activos de construcción de significado que responden tanto a contextos históricos como a dinámicas sociales. Además, Grize (citado en Oneto Piazzè, s.f.) señala que estas representaciones dependen de contextos históricos y sociales, pero también permiten la posibilidad de cambio y transformación: “El ser humano, al estar situado, está siempre inserto en un contexto histórico-social, pero sigue manteniendo la posibilidad del cambio y la transformación social” (p. 260).

En los escenarios educativos, estas representaciones discursivas adquieren un papel crucial. Según Cambra (citado en Oneto Piazzè, s.f.), “los profesores gestionan y planifican sus clases según las imágenes que poseen sobre la realidad educativa y su función. Por lo mismo, es novedoso y necesario ampliar la cuestión de las representaciones a los diferentes agentes educativos y en las áreas prioritarias

del currículo escolar” (p. 261). Esto implica que las representaciones discursivas en la educación no solo transmiten conocimientos, sino que también modelan percepciones y prácticas pedagógicas.

Los discursos educativos son herramientas tanto de transmisión de conocimientos como de reproducción de ideologías. Como afirma Oneto Piazze (s.f.), “las representaciones discursivas, en cuanto imágenes localizables en los discursos, permiten levantar interpretaciones sobre las concepciones subyacentes de lo que es leer y escribir al interior de una comunidad escolar” (p. 261). Estas representaciones, reflejadas en planificaciones, interacciones y evaluaciones, concretizan el quehacer pedagógico y, en muchos casos, perpetúan dinámicas de poder y exclusión.

Desde una perspectiva crítica francesa, los discursos no solo construyen realidades sociales, sino que también instalan dispositivos de control y dominación. En este sentido, Oneto Piazze (s.f.) sostiene que “el análisis del discurso de tendencia francesa articula la relación entre lo lingüístico, lo discursivo y lo social, trabajando no solo con lo que se dice (dictum), sino también con el cómo se dice (modus)” (p. 262). Este enfoque destaca la importancia de analizar tanto los contenidos explícitos como los elementos implícitos del discurso.

Los discursos de maestras y maestros suelen reflejar prácticas tradicionales de autoridad y control, limitando la construcción colectiva del conocimiento. Según Oneto Piazze (s.f.), “en las clases de las áreas prioritarias del currículo escolar observadas y analizadas emergen en el discurso de los docentes constantes comentarios e indicaciones sobre el conocimiento grafémico, grafofonémico y ortográfico, principalmente en actividades de copiado y dictados” (p. 269). Estas prácticas refuerzan estructuras jerárquicas y restringen el desarrollo de enfoques pedagógicos inclusivos y democráticos.

Las representaciones discursivas trascienden el ámbito escolar y configuran realidades sociales más amplias. Oneto Piazze (s.f.) afirma que “podemos apreciar que cualquiera que sea el nivel de intervención, los sujetos están más o menos conscientes de su posición en la estructura social y de sus relaciones sociales. La referencia a sí mismo, al otro y al nosotros como perspectiva relacional marca un vector de construcción de realidad en que se definen las identidades y las vinculaciones singulares con el entorno social” (p. 29). Esta perspectiva resalta la conexión entre los discursos y la construcción de identidades individuales y colectivas, subrayando su papel en la configuración de las dinámicas sociales.

3.5. Relación entre discurso y género en la escuela

Los discursos de género configurados e instalados en las maestras y maestros dentro de los escenarios escolares han sido objeto de interés académico, debido a su impacto en las dinámicas escolares y en la configuración de identidades individuales y colectivas. Estos discursos, reflejados en manuales de convivencia, actividades extracurriculares y materiales pedagógicos, desempeñan un rol fundamental en la reproducción o transformación de las normas de género establecidas. Grawen Ojeda Urra, en su artículo **El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública**, examina cómo las prácticas discursivas del profesorado influyen en la cultura escolar y en la perpetuación de estereotipos de género.

West, Lazar y Kramarae (2000) sostienen que, desde hace más de dos décadas, el género y el discurso han sido campos interrelacionados de investigación, abordando problemáticas como la exclusión, la desigualdad de género y la estigmatización social. Estos discursos, como herramientas de interacción social, pueden contribuir a la vulneración de derechos, promoviendo aislamientos y violencias tanto físicas como psicológicas. Cameron (1992) señala que “el interés por investigar en este ámbito surge de la relación entre el género y el lenguaje” (p. XX), enfatizando cómo el discurso actúa como un espacio de construcción social que refleja y refuerza las relaciones de poder institucionalizadas en la sociedad. Jiménez (2007) complementa esta perspectiva al afirmar que “los analistas del discurso de género establecen el lenguaje como un ámbito de construcción del género” (p. XX). Esto implica que las construcciones sociales de género, lejos de ser neutrales, están impregnadas por las dinámicas de poder de las instituciones, que perpetúan prácticas discriminatorias y excluyentes. Estas dinámicas son especialmente significativas en los contextos escolares, donde los discursos configuran la cultura institucional y moldean las interacciones sociales.

Van Dijk (2005) sostiene que “el discurso no puede ni debe estudiarse separadamente de sus variadas clases de contextos” (p. 95). Esta afirmación destaca la importancia de considerar las influencias culturales, sociales y políticas que enmarcan los discursos educativos. Además, los investigadores Gilbert y Mulkay (1984) definen el discurso como “todas las formas de hablar y escribir”, mientras que Foucault (1970) lo amplía a “prácticas lingüísticas más amplias que se desarrollan históricamente” (p. 95). Estas definiciones refuerzan la idea de que el discurso no solo comunica información, sino que también construye realidades y configura relaciones sociales.

Históricamente, los discursos del profesorado han estado influenciados por estructuras institucionales y posturas personales construidas cultural y socialmente. Sin embargo, también han emergido discursos alternativos que buscan resistir y transformar prácticas discriminatorias. Según Van Dijk (2005), “los discursos del profesorado que caracterizan el quehacer docente permanecen impregnados de significados de género que impactan en la cultura escolar, convirtiéndose en la base y guía de la acción que se reproduce a diario” (p. 95). Esto subraya la influencia del profesorado en la reproducción de las normas de género en el ámbito educativo.

El rol de las maestras y maestros está dualizado. Por un lado, deben regirse por las normas establecidas en los manuales de convivencia, las cuales estructuran comportamientos y formas de actuar; por otro, tienen la responsabilidad de abordar temas de vulneración de derechos y actos de discriminación relacionados con la diversidad. Van Dijk (2005) expone que “la práctica docente asume en este trabajo una doble vía: por una parte, es portadora de la carga de género, y por otra, es creadora de dinámicas educativas que intentan superar la desigualdad” (p. 95). Esto pone en evidencia el reto de equilibrar estos roles en los contextos escolares.

Los contextos escolares, como espacios de encuentro y diversidad, deben promover marcos interpretativos que transformen los estereotipos de género y garanticen igualdad de oportunidades. Según Van Dijk (2005), “en lo que respecta a la escuela secundaria, esta se presenta como un lugar de encuentros y desencuentros donde se combina la heterogeneidad y la fragmentación, obligando a replantear cómo se construyen las relaciones sociales y se opera la transformación de estereotipos de género” (p. 96). Esto resalta la necesidad de reflexionar críticamente sobre las prácticas escolares para garantizar un entorno inclusivo.

Rodríguez (2011) menciona que las actitudes de los docentes a menudo forman parte del currículum oculto, perpetuando desigualdades de género de manera inconsciente. Esto se observa en conceptos como el de que las alumnas, a pesar de su éxito escolar, son percibidas como “pasivas, dóciles, poco creativas y dependientes” (Rodríguez, 2011, citado en Van Dijk, 2005, p. 96). Estas percepciones no solo limitan el desarrollo de las estudiantes, sino que también refuerzan estereotipos que afectan su desempeño y autoestima. Madrid (2011) afirma que “las escuelas, como agentes institucionales, producen y reproducen determinados regímenes, entre ellos el género. Un régimen de

género establece prácticas que jerarquizan las conceptualizaciones de masculinidad y feminidad en términos de prestigio y poder” (citado en Van Dijk, 2005, p. 98). Esto implica que las instituciones educativas deben repensar sus prácticas y estructuras para promover una educación más equitativa y libre de discriminación.

4. CAPITULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se desarrolla el diseño metodológico que fundamenta la investigación, detallando los enfoques, métodos y estrategias empleadas para abordar el estudio de las representaciones de género en los discursos de las maestras y maestros de primera infancia. Se presenta cómo estas herramientas metodológicas se articularon con las categorías de análisis previamente definidas, permitiendo explorar las prácticas discursivas y pedagógicas desde una perspectiva integral. Este diseño no solo orienta la recolección y el análisis de datos, sino que también posibilita un diálogo crítico entre las categorías teóricas y las experiencias concretas del grupo de maestras involucradas en la investigación.

El capítulo está estructurado en tres secciones principales: en la primera, se explica la fundamentación metodológica, destacando los enfoques cualitativos y críticos que sustentan el estudio; en la segunda, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos seleccionados, como entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y análisis de documentos institucionales; y, finalmente, en la tercera, se expone el procedimiento de análisis, que permite relacionar los hallazgos con las categorías trabajadas, estableciendo conexiones entre los discursos identificados y las dinámicas escolares en torno al género. Esta organización busca proporcionar una visión clara y detallada del proceso metodológico, garantizando la rigurosidad y pertinencia de los resultados obtenidos.

4.1. Ednometodología

Este trabajo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo etnometodológico, fundamentado en las propuestas de Harold Garfinkel, quien define la etnometodología como el estudio de los métodos prácticos que los individuos emplean para construir y comprender la realidad social en sus interacciones cotidianas. Según Garfinkel (1967), la realidad social no es fija ni estática, sino una construcción dinámica que los individuos reconstruyen constantemente mediante sus acciones y lenguaje. En su obra *Studies in Ethnomethodology*, sostiene que “la etnometodología es el estudio de

los procedimientos utilizados por los miembros de una comunidad para construir socialmente la realidad” (p. 1). Este enfoque permite analizar cómo los maestros y maestras construyen y reproducen discursos sobre género en sus prácticas pedagógicas, revelando las estructuras sociales subyacentes que guían sus interacciones en el aula.

Garfinkel (1967) también destaca que los significados y las interpretaciones del lenguaje son sensibles al contexto. Las acciones y el lenguaje no solo reflejan la estructura social, sino que también la reproducen, revelando un orden social implícito. En este sentido, el discurso se convierte en una herramienta clave para transmitir ideas y valores, generando significados compartidos dentro de las comunidades. Este trabajo también dialoga con las teorías de Van Dijk sobre el análisis crítico del discurso (ACD), quien considera el discurso como un fenómeno social que refleja y refuerza relaciones de poder y desigualdad en la sociedad. Van Dijk explica que "el discurso es un suceso social que incluye el texto, el contexto y las prácticas sociales que lo generan y lo consumen" (1997, p. 2). Ambas perspectivas enriquecen el análisis de las representaciones discursivas de género en el contexto escolar.

El objetivo principal de esta investigación es examinar las pautas discursivas que utilizan los docentes del Colegio Diego Montaña Cuellar I.E.D., explorando cómo construyen y reproducen representaciones de género en su práctica pedagógica. Esto se llevará a cabo a través de un análisis detallado de los discursos y las interacciones en el aula, partiendo de los marcos teóricos de Garfinkel y Van Dijk. La investigación busca identificar cómo las narrativas de género afectan las relaciones entre maestros, estudiantes y el entorno educativo en general.

Para abordar este objetivo, se emplearán métodos cualitativos como:

Entrevistas semiestructuradas: Permitirán explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los docentes respecto al género y su papel en la educación. Estas entrevistas se centrarán en cómo los maestros entienden y aplican conceptos de género en su quehacer pedagógico.

Talleres participativos: Proporcionarán un espacio para que los docentes reflexionen colectivamente sobre sus prácticas y discursos, promoviendo un análisis crítico de sus propias representaciones de género.

Narrativas y testimonios: Se recogerán historias de vida y relatos personales de los docentes para comprender cómo sus experiencias individuales y profesionales influyen en sus discursos pedagógicos.

Análisis documental: Se analizarán los manuales de convivencia, textos escolares y otros documentos institucionales que estructuran el discurso y las prácticas escolares en relación con el género.

El lenguaje es un medio fundamental para expresar emociones, transmitir conocimientos y construir significados compartidos. En el marco de esta investigación, el discurso se analiza no solo como un medio de comunicación, sino como un acto social que refleja las dinámicas de poder y las estructuras sociales. Según Van Dijk (1997), el discurso es una práctica social que articula las creencias, valores e ideologías de quienes lo producen. En este sentido, las narrativas y los estilos discursivos empleados por los docentes ofrecen pistas clave sobre las representaciones de género en el contexto escolar.

El enfoque etnometodológico resulta especialmente relevante para este estudio porque permite explorar cómo los maestros y maestras utilizan el lenguaje y las interacciones cotidianas para construir significados sobre género. Garfinkel (1967) señala que "los etnometodólogos no estudian directamente las normas sociales, sino los métodos mediante los cuales los individuos las interpretan y las aplican en situaciones específicas" (p. 3). Esto se aplica directamente a las prácticas pedagógicas, donde las normas de género son constantemente reinterpretadas y aplicadas en el aula.

El contexto del Colegio Diego Montaña Cuellar I.E.D. ofrece un escenario rico para analizar cómo las representaciones de género se construyen en un entorno específico. La ubicación del colegio, su diversidad cultural y socioeconómica, y las experiencias únicas de los docentes y estudiantes proporcionan un marco ideal para examinar cómo los discursos de género influyen en las interacciones escolares. Este análisis permitirá no solo identificar prácticas discursivas actuales, sino también proponer estrategias que promuevan una educación inclusiva y equitativa.

La investigación etnometodológica ofrece una perspectiva profunda sobre cómo los discursos de género son construidos y negociados en el ámbito escolar. A través de entrevistas, talleres y análisis narrativos, este estudio busca desentrañar las dinámicas discursivas que configuran las prácticas pedagógicas y las relaciones en el aula. Esta metodología no solo permite comprender las representaciones sociales de género, sino también identificar oportunidades para transformar los discursos y promover una educación más inclusiva y equitativa.

4.2 Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo es una metodología de investigación que permite explorar a profundidad los significados, experiencias y fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Esta metodología se basa en el análisis de palabras, imágenes y observaciones, buscando interpretar el mundo social a partir de las experiencias subjetivas de quienes forman parte de él. En lugar de buscar generalizaciones estadísticas, el enfoque cualitativo se centra en la comprensión contextualizada y detallada de un tema, lo que lo convierte en una herramienta esencial para investigar fenómenos complejos y dinámicos. Según Martínez (2011), la investigación cualitativa permite "adentrarnos en el mundo subjetivo de los participantes, entendiendo sus significados, creencias y perspectivas únicas" (p. 34). En este sentido, este enfoque es especialmente relevante para explorar fenómenos relacionados con la educación, como las representaciones discursivas de género, ya que estas se construyen a partir de interacciones sociales y culturales específicas. El enfoque cualitativo no solo contribuye a la generación de conocimiento, sino que también tiene el potencial de impulsar transformaciones sociales. A través de la identificación de patrones discursivos y prácticas pedagógicas, esta metodología permite no solo comprender las dinámicas existentes, sino también cuestionarlas y proponer alternativas que promuevan la equidad y la inclusión.

En palabras de Creswell (2013), "la investigación cualitativa no se limita a describir fenómenos, sino que busca entenderlos en su complejidad y contexto, con el propósito de generar cambios significativos" (p. 50). En el marco de esta investigación, el enfoque cualitativo se aplica para analizar los discursos de género en el contexto escolar, profundizando en cómo las maestras y maestros construyen y reproducen estas narrativas en sus interacciones cotidianas. Este enfoque permitirá captar las sutilezas del lenguaje, las actitudes y las prácticas pedagógicas, proporcionando una visión integral de cómo se representan y negocian los conceptos de género en el aula.

4.3 Participantes

Para la realización de este estudio, además de los docentes seleccionados del Colegio IED Diego Montaña Cuellar, sede A, también se incluyeron tres maestras de primera infancia del Jardín Infantil Las Villas, perteneciente a la I.E.D. Santa Inés en el municipio de Silvania, Cundinamarca. Estas maestras cuentan con una trayectoria en el magisterio que oscila entre 20 y 40 años, lo que aporta una perspectiva enriquecedora basada en su vasta experiencia en el ámbito educativo. Las maestras tienen entre 40 y 60 años de edad, lo que permite incluir visiones y prácticas pedagógicas que reflejan una evolución generacional en la enseñanza de la primera infancia.

La selección de estas participantes se realizó con el objetivo de garantizar una muestra representativa que reflejara las características del grupo al que se dirige la investigación. La convivencia diaria con los participantes en ambos contextos escolares facilitó el establecimiento de relaciones más estrechas, lo que contribuyó a la obtención de datos más veraces y confiables. Este enfoque permitió no solo recopilar información detallada sobre las prácticas y discursos de género, sino también explorar cómo estas se ven influenciadas por factores como la experiencia, el contexto institucional y el entorno sociocultural.

La inclusión de maestras de diferentes instituciones y con trayectorias profesionales diversas enriqueció significativamente el análisis, al permitir contrastar las prácticas pedagógicas y las representaciones discursivas de género en contextos rurales y urbanos. De este modo, la investigación abarca una amplia gama de experiencias y perspectivas, lo que fortalece la validez y profundidad de los hallazgos en torno a las dinámicas de género en la primera infancia.

Figura 2: Docentes IED Diego Montaña Cuellar



Fuente: (Adriana Canro, Maria del Pilar Vargas, 2024)

Figura 3: IED Santa Inés Jardín Infantil Las Villas



Fuente: (Adriana Canro, Pilar Vargas, 2024)

Figura 4: Cuerpo Docente IED Santa Inés, Sede Las Villas



Fuente: (Adriana Canro, Pilar Vargas, 2024)

4.4 Procedimiento

El procedimiento de la investigación se estructuró en cinco momentos claves, diseñados para garantizar una recolección y análisis detallado y confiable de la información relacionada con los discursos de género en la primera infancia. Este proceso incluyó actividades dirigidas tanto a los participantes como al entorno escolar, siguiendo un enfoque ético y respetuoso de los derechos de los involucrados. Antes de iniciar, se proporcionó a los participantes una introducción detallada sobre el propósito y alcance de la investigación. Esto incluyó explicaciones sobre los métodos de recolección de datos, como entrevistas, grabaciones de audio, videos y fotografías, asegurando que todas estas actividades se realizarían exclusivamente con fines académicos. Se obtuvo el consentimiento informado de manera escrita, garantizando el respeto a la privacidad y el anonimato de los participantes.

Momentos del procedimiento:

1. **Realización de entrevistas** Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los maestros y maestras seleccionados. Estas entrevistas se enfocaron en explorar sus representaciones sociales, percepciones y experiencias relacionadas con los discursos de género en la primera infancia. Las preguntas fueron diseñadas para profundizar en sus prácticas pedagógicas y en cómo estas reflejan o desafían las normas de género tradicionales.
2. **Observación y análisis en las aulas** Durante este momento, se realizaron observaciones sistemáticas dentro de las aulas de clase en ambas instituciones educativas. Estas observaciones permitieron analizar las interacciones entre docentes y estudiantes, identificando cómo se manifiestan los discursos de género en las prácticas pedagógicas cotidianas. Se prestó especial atención al lenguaje utilizado, las actividades implementadas y las dinámicas de poder y equidad en el aula.
3. **Identificación de aspectos clave en los diálogos** Mediante el acompañamiento a los maestros y maestras en su trabajo diario, se recogieron y analizaron fragmentos de diálogo que revelaran aspectos significativos relacionados con los discursos de género. Este momento incluyó la aplicación de instrumentos cualitativos, como guías de observación y registros narrativos, en ambas instituciones. Esto permitió identificar patrones discursivos, tensiones y oportunidades para la construcción de prácticas más inclusivas.

4. **Análisis de hallazgos** Los datos recopilados a través de entrevistas, observaciones y registros se analizaron mediante técnicas cualitativas. Se utilizaron herramientas como la codificación temática y el análisis crítico del discurso para identificar categorías emergentes y patrones recurrentes. Este análisis permitió contrastar las representaciones discursivas en las dos instituciones educativas y relacionarlas con el contexto sociocultural y profesional de los participantes.
5. **Conclusiones** Finalmente, se consolidaron las conclusiones basadas en los hallazgos obtenidos. Este momento se enfocó en sintetizar las principales ideas y resultados, reflexionando sobre las implicaciones educativas y proponiendo estrategias pedagógicas para abordar los desafíos identificados en torno a los discursos de género en la primera infancia.

Cada uno de estos momentos fue documentado cuidadosamente, siguiendo un esquema metodológico que garantizó la rigurosidad y validez de los datos. A través de esta estructura, se logró una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas y discursos docentes, proporcionando una base sólida para el análisis y las conclusiones de la investigación.

4.5. Instrumentos

4.5.1. Entrevistas.

Aletta J.H. Van der Meer, socióloga especializada en métodos cualitativos, ha aportado significativamente al uso de entrevistas como herramienta investigativa. Sus estudios destacan cómo las entrevistas en profundidad pueden revelar dimensiones sociales, culturales y psicológicas en las interacciones entre entrevistador y entrevistado. Inspirados en este enfoque, se diseñaron entrevistas semiestructuradas que permitieron explorar las representaciones discursivas de género en maestros y maestras de primera infancia. El formato inicial de las entrevistas fue revisado y aprobado por los tutores de la Uniminuto, quienes sugirieron ajustes importantes para su implementación. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas individuales con los maestros seleccionados de cada institución. Antes de iniciar, los participantes fueron informados sobre la confidencialidad y anonimato de sus respuestas, garantizando un ambiente de confianza para la recolección de datos. Las entrevistas se centraron en explorar las percepciones, experiencias y prácticas discursivas relacionadas con el género en la educación infantil. *(Ver Anexo 1)*

4.5.1.1. Grupos de maestros y maestras en pasantías e investigación

Objetivos:

- Comprender el contexto escolar y la dinámica de las comunidades educativas urbanas y rurales desde la experiencia pedagógica.
- Identificar el impacto de los discursos de género en el quehacer pedagógico de maestras y maestros.
- Explorar las prácticas discursivas y su relación con estereotipos de género en contextos escolares diversos.
- Implementar actividades pedagógicas en colaboración con maestros y maestras de las instituciones educativas participantes.
- Realizar entrevistas enfocadas en los discursos y prácticas pedagógicas referentes a la diversidad de género. *(Ver Anexo 2)*

4.5.2. Observación de actividades y aplicación de instrumentos

Se llevaron a cabo observaciones sistemáticas en las aulas de clase, abarcando las interacciones entre docentes y estudiantes, y analizando los planes de estudio. Estas observaciones proporcionaron una visión integral de las dinámicas pedagógicas y del impacto de los discursos en las actividades escolares. Posteriormente, se aplicaron instrumentos cualitativos diseñados para recolectar información sobre las representaciones discursivas de género. La aplicación de estos instrumentos fue previamente aprobada por el director de investigación, asegurando la coherencia con los objetivos del estudio. *(Ver Anexo 3)*. Finalizada esta etapa, se realizaron entrevistas individuales con los docentes participantes para complementar los datos obtenidos y profundizar en sus experiencias. *(Ver Anexo 4)*

4.6. Hallazgos

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de la información recolectada en las instituciones educativas participantes, la I.E.D. Diego Montaña Cuellar en Bogotá y la I.E.D. Santa Inés, sede Jardín Infantil Las Villas en Silvania, Cundinamarca.

Un hallazgo significativo es la influencia de las cargas socioculturales en los discursos y prácticas de los docentes. Estas representaciones reflejan creencias, valores y costumbres que han sido internalizados a lo largo de sus vidas y que se manifiestan en el lenguaje utilizado en el aula y en las dinámicas pedagógicas. Las maestras y maestros reproducen, en algunos casos de manera inconsciente,

estereotipos y normas tradicionales que impactan en la forma en que se relacionan con sus estudiantes y en cómo abordan la diversidad de género.

Aunque se han logrado avances en la sensibilización hacia la igualdad de género, todavía persisten discursos y prácticas que perpetúan estereotipos de género. Los hallazgos revelaron que ciertos roles y comportamientos atribuidos a niñas y niños siguen reforzándose a través de actividades y comentarios cotidianos en el aula. Por ejemplo, se observó que las niñas son descritas como obedientes y colaboradoras, mientras que a los niños se les valora por su energía y creatividad. Estas percepciones limitan el desarrollo integral de ambos géneros y refuerzan dinámicas discriminatorias.

A pesar de las limitaciones mencionadas, los docentes mostraron un reconocimiento consciente de la diversidad presente en sus aulas. Este aspecto es especialmente relevante en contextos multiculturales y diversos como los de Bogotá y Sylvania. Los participantes destacaron la importancia de generar ambientes escolares inclusivos, donde se promueva el respeto y se reduzcan las barreras discriminatorias. Este esfuerzo refleja un cambio progresivo hacia la aceptación y valoración de las diferencias individuales.

Los hallazgos evidenciaron diferencias notables entre los contextos rurales y urbanos. En Sylvania, se observó un sistema cultural más conservador, con roles de género más marcados y tradicionales. Las actividades de las mujeres siguen asociándose predominantemente al ámbito doméstico, mientras que los hombres son vistos como figuras de autoridad. En contraste, en Bogotá se evidenció una mayor diversidad y equidad en los roles de género, lo que se traduce en un enfoque pedagógico más inclusivo y flexible.

Los docentes coincidieron en que el respeto es un pilar fundamental en la construcción de discursos pedagógicos. Este valor guía sus interacciones con los estudiantes y fomenta un ambiente escolar donde se busca reducir las desigualdades y los prejuicios. Sin embargo, los resultados mostraron que este respeto no siempre se traduce en prácticas efectivas, debido a la falta de herramientas y formación específicas sobre equidad de género.

La lúdica se destacó como una herramienta eficaz para abordar temas de diversidad de género en las aulas. Los maestros identificaron las actividades recreativas como un medio para fomentar la igualdad y la empatía entre los estudiantes. A través del juego, las niñas y los niños pueden explorar roles no tradicionales y desarrollar una comprensión más amplia de las realidades sociales.

Un tema recurrente en los hallazgos fue la necesidad de capacitar a los docentes en temas de género y diversidad. Aunque los participantes demostraron interés en transformar sus discursos y prácticas, también expresaron la falta de recursos y formación para abordar estas temáticas de manera efectiva. La capacitación constante es clave para empoderar a los docentes y garantizar que sus prácticas pedagógicas sean inclusivas.

Los docentes reconocieron que tanto la familia como la escuela han perpetuado prácticas discriminatorias, influenciadas por el entorno sociocultural. Sin embargo, también destacaron que estas prácticas pueden transformarse mediante la sensibilización y el compromiso de las instituciones educativas. La colaboración entre escuela y familia se presentó como un aspecto crucial para construir comunidades más equitativas. Las instituciones educativas tienen el potencial de convertirse en promotoras activas de la equidad de género y el respeto a la diversidad. Esto implica no solo implementar programas y normativas inclusivas, sino también revisar y transformar los manuales de convivencia, que en muchos casos todavía perpetúan visiones excluyentes. La creación de políticas escolares más inclusivas puede servir como base para prácticas pedagógicas transformadoras.

Los docentes identificaron que los discursos instalados en los contextos escolares tienen un impacto significativo en las percepciones y actitudes de los estudiantes. A través de la reflexión y la capacitación, estos discursos pueden evolucionar hacia enfoques que promuevan la equidad y el respeto por la diversidad. Aunque los participantes mostraron disposición hacia el cambio, también se identificaron resistencias y barreras, especialmente en el contexto rural. Estas barreras están asociadas a creencias tradicionales profundamente arraigadas y a la falta de recursos para implementar cambios significativos en las prácticas pedagógicas.

Los resultados de esta investigación muestran una necesidad urgente de fortalecer los procesos de capacitación docente, fomentar políticas inclusivas en las instituciones educativas y promover la colaboración entre escuela y familia. Estas acciones son fundamentales para avanzar hacia una educación que valore y respete la diversidad de género. A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda desarrollar estrategias de sensibilización y capacitación que aborden las particularidades de los contextos urbanos y rurales. Esto permitirá diseñar intervenciones pedagógicas adaptadas a las necesidades y realidades de cada comunidad escolar. Además, se propone ampliar la investigación hacia otros niveles educativos, para comprender cómo los discursos de género evolucionan a lo largo del proceso formativo.

5. CAPÍTULO V. RESULTADOS

Este capítulo presenta un análisis exhaustivo de los hallazgos obtenidos durante la investigación, enmarcados en las teorías y categorías de análisis establecidas. Su objetivo es responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son las representaciones de género presentes en los discursos de maestras y maestros de primera infancia, y cómo se manifiestan en sus prácticas pedagógicas?

La información fue recolectada en las instituciones educativas I.E.D. Diego Montaña Cuellar (Bogotá) y I.E.D. Santa Inés, sede Jardín Infantil Las Villas (Silvania, Cundinamarca). Este análisis articula los hallazgos empíricos con conceptos clave como la performatividad del género (Butler, 1990), el poder y el discurso (Foucault, 1979) y las estructuras de inequidad reproducidas a través del lenguaje (Van Dijk, 2006).

A través del análisis se evidencia cómo las representaciones de género en los discursos de las maestras y maestros están profundamente moldeadas por contextos socioculturales, sus trayectorias personales y profesionales, y las normativas institucionales. Estas representaciones, a su vez, impactan las prácticas pedagógicas, perpetuando o desafiando los estereotipos de género.

5.1. Representaciones de género identificadas

5.1.1. Persistencia de estereotipos de género. En ambas instituciones educativas participantes, I.E.D. Diego Montaña Cuellar y la I.E.D. Santa Inés, los hallazgos evidencian una notable influencia de estereotipos de género profundamente arraigados en las prácticas y discursos pedagógicos. Las maestras tienden a describir a las niñas como obedientes, organizadas, tiernas y colaborativas, mientras que a los niños se les atribuyen características como ser enérgicos, desafiantes y con inclinaciones hacia el liderazgo. Estas atribuciones, realizadas con naturalidad y sin cuestionamientos explícitos, muestran cómo los roles de género tradicionales están profundamente internalizados en las concepciones de las maestras y maestros, actuando como marcos normativos para interpretar el comportamiento infantil.

Una docente de Silvania ejemplificó estas percepciones al señalar: "*Las niñas tienden a ser más tranquilas, les gusta ayudar con la organización; los niños, en cambio, necesitan más control porque son más inquietos*" (Entrevista, Maestra Mónica). Este tipo de comentarios refleja lo que Connell (2005) define como "masculinidades hegemónicas" y "feminidades subordinadas", donde los roles activos, dominantes y físicos son asignados a los niños, mientras que las niñas son encasilladas en roles de

cuidado, obediencia y orden. Esta dicotomía de género, aunque sutil, tiene implicaciones significativas para el desarrollo integral de los niños y niñas en contextos escolares.

En el ámbito escolar, estos estereotipos se traducen en prácticas pedagógicas diferenciadas que limitan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral para ambos géneros. Por ejemplo, durante las actividades lúdicas y artísticas, las observaciones revelaron que a las niñas se les asignaban tareas relacionadas con el cuidado o la organización, como decorar salones o jugar a roles domésticos, mientras que los niños eran incentivados a participar en actividades físicas o competitivas, como deportes o juegos de construcción. Estas dinámicas no solo refuerzan las expectativas tradicionales de género, sino que también limitan el desarrollo de habilidades que podrían contradecir estas narrativas. A las niñas se les niega la oportunidad de explorar roles que impliquen liderazgo, fuerza física o autonomía, mientras que los niños no son incentivados a desarrollar habilidades relacionadas con el cuidado, la empatía o la colaboración. Estas prácticas coinciden con lo planteado por Van Dijk (2006) sobre cómo el discurso, en este caso el pedagógico, actúa como un mecanismo que reproduce y refuerza estructuras de poder y desigualdad.

La naturalización de estos estereotipos es evidente en el lenguaje utilizado por las docentes para describir a sus estudiantes. Frases como "los niños necesitan más control" o "las niñas son más calmadas y fáciles de manejar" denotan un marco normativo internalizado que se refuerza a través de la repetición. Según Butler (1990), esta repetición de actos y discursos contribuye a la performatividad de género, consolidando normas que parecen naturales, pero que en realidad son construcciones sociales. La aceptación incuestionada de estas normas por parte de los docentes no solo refuerza estas percepciones en los niños y niñas, sino que también limita la capacidad de las maestras y maestros para cuestionar y transformar las dinámicas de género en el aula. Las niñas crecen con la expectativa de ser organizadas y obedientes, mientras que los niños son incentivados a asumir riesgos y ser más competitivos, configurando así trayectorias educativas y sociales diferenciadas desde edades tempranas.

Estas representaciones y prácticas tienen implicaciones profundas para el desarrollo integral de los estudiantes. Los niños y niñas no solo interiorizan estas expectativas, sino que también adaptan su comportamiento para alinearse con los roles asignados, restringiendo su capacidad para explorar su identidad y habilidades de manera plena. Por ejemplo, una niña que muestra habilidades de liderazgo puede ser percibida como "mandona" o "demasiado agresiva", mientras que un niño que muestra sensibilidad o interés en actividades de cuidado puede ser objeto de críticas por no cumplir con las

expectativas tradicionales de masculinidad. Connell (2005) señala que estas dinámicas no solo perpetúan desigualdades de género, sino que también limitan las posibilidades de transformación social al enraizar las masculinidades hegemónicas y las feminidades subordinadas en las interacciones cotidianas. En este sentido, el aula no solo actúa como un espacio de aprendizaje académico, sino también como un escenario donde se reproducen y refuerzan las jerarquías de género que estructuran la sociedad.

Aunque predominan los estereotipos tradicionales, también se identificaron esfuerzos aislados por parte de algunas docentes para dismantelar estas narrativas. Por ejemplo, en la I.E.D. Diego Montaña Cuellar, una maestra señaló: *"Intentamos que las niñas participen en actividades que tradicionalmente se les asignan a los niños, como el deporte, para que se sientan igualmente capaces"* (Entrevista, Maestra Laura). Este tipo de prácticas refleja una intención de fomentar la equidad de género, aunque enfrenta resistencias tanto culturales como institucionales. Sin embargo, estas iniciativas suelen carecer de un marco institucional claro que las respalde, lo que limita su alcance e impacto. Como lo plantea Scott (1986), las instituciones educativas tienen un rol clave en la perpetuación o transformación de las desigualdades de género. Sin una revisión crítica de las normativas escolares y los planes de estudio, los esfuerzos individuales de los docentes tienen un impacto limitado frente a las estructuras institucionales que refuerzan los estereotipos.

Para abordar la persistencia de estos estereotipos, es necesario un enfoque integral que combine la sensibilización docente, la transformación de las normativas escolares y la participación activa de las familias. Las capacitaciones orientadas a la equidad de género pueden proporcionar a los docentes herramientas teóricas y prácticas para identificar y cuestionar sus propias representaciones de género, transformando así sus prácticas pedagógicas. Además, las instituciones educativas deben revisar y actualizar sus manuales de convivencia y planes de estudio para incluir orientaciones claras sobre diversidad de género. Esto no solo proporcionaría un marco coherente para guiar las prácticas docentes, sino que también enviaría un mensaje claro sobre el compromiso institucional con la equidad de género.

Finalmente, es fundamental involucrar a las familias en este proceso, ya que los discursos familiares tienen un impacto significativo en la reproducción de estereotipos. A través de talleres y actividades comunitarias, las familias pueden ser sensibilizadas sobre la importancia de fomentar roles de género equitativos, generando un cambio cultural que respalde los esfuerzos educativos.

En conclusión, la persistencia de estereotipos de género en los discursos pedagógicos de maestras y maestros de primera infancia refleja una interacción compleja entre factores socioculturales, personales e institucionales. Aunque estos estereotipos limitan el desarrollo integral de niñas y niños, existen espacios para la transformación a través de esfuerzos colectivos que cuestionen y reconfiguren las narrativas tradicionales, promoviendo una educación más equitativa e inclusiva.

5.1.2. Reconocimiento parcial de la diversidad. Aunque los estereotipos tradicionales persisten como una constante en los discursos pedagógicos, algunos hallazgos revelan esfuerzos puntuales por parte de las maestras para promover la equidad y el reconocimiento de la diversidad de género, particularmente en el contexto urbano. Este tipo de prácticas representa un avance hacia la desnaturalización de los roles tradicionales y la apertura a nuevas formas de entender el género en los espacios escolares. Una maestra del I.E.D. Diego Montaña Cuellar ilustró esta intención al señalar: *"Trato de que los niños y niñas participen en las mismas actividades para que entiendan que no hay cosas exclusivas para cada género"* (Entrevista, Maestra Diana). Esta afirmación denota una ruptura con las prácticas tradicionales que perpetúan roles diferenciados por género, marcando un intento de construir un espacio más inclusivo y equitativo dentro del aula.

Desde la perspectiva teórica de Butler (1990), este tipo de acciones pedagógicas se pueden interpretar como actos subversivos que desafían las normas establecidas de género. Al cuestionar la exclusividad de ciertos roles y actividades para niñas y niños, estas maestras interrumpen la repetición normativa que consolida las identidades de género hegemónicas. Butler plantea que el género no es una esencia, sino una serie de actos repetidos que crean la ilusión de naturalidad. Por ende, las maestras que promueven la participación igualitaria en actividades tradicionalmente asociadas a un género específico están contribuyendo a desarticular estas normas performativas.

Sin embargo, estas prácticas, aunque valiosas, son todavía minoritarias y enfrentan barreras significativas tanto en el entorno escolar como en el contexto familiar. Las maestras que intentan implementar actividades inclusivas reportaron resistencias por parte de las familias y, en algunos casos, de sus propios colegas. Una docente comentó: *"A veces los padres no entienden por qué promovemos estos cambios. Me dicen que no quieren que su hijo juegue con cosas de niñas porque les preocupa lo que puedan pensar"* (Entrevista, Maestra Paula). Este tipo de reacciones reflejan la fuerza de los discursos familiares y culturales en la reproducción de roles tradicionales, lo que dificulta la implementación de enfoques más equitativos.

A pesar de las intenciones de las maestras, las instituciones educativas no siempre ofrecen un marco que respalde estas iniciativas. Los manuales de convivencia y los programas educativos suelen carecer de orientaciones claras sobre cómo abordar la diversidad de género, dejando a los docentes con la responsabilidad de improvisar o basarse únicamente en su experiencia personal. Esto refuerza lo señalado por Scott (1986), quien argumenta que las instituciones, a través de sus estructuras y normativas, perpetúan desigualdades al no ofrecer marcos que cuestionen las jerarquías de poder existentes. Una docente expresó su frustración al respecto: *"En la escuela no tenemos capacitaciones ni lineamientos claros sobre cómo trabajar estos temas. Hacemos lo que podemos, pero sentimos que estamos solas en esto"* (Entrevista, Maestra Diana). La falta de un respaldo institucional no solo limita el alcance de estas prácticas subversivas, sino que también genera una sensación de aislamiento en las maestras que buscan implementar cambios.

A pesar de estas limitaciones, los esfuerzos por reconocer la diversidad de género tienen un impacto significativo en las dinámicas del aula. En las observaciones realizadas en el I.E.D. Diego Montaña Cuellar, se evidenció que las maestras que fomentan la participación igualitaria logran una mayor integración entre niños y niñas. Por ejemplo, actividades que involucraban roles compartidos, como el trabajo en equipo para resolver problemas o juegos que desafiaban los estereotipos de género, mostraron cómo los estudiantes comenzaban a cuestionar las nociones tradicionales de lo que significa ser niño o niña. Estos pequeños cambios tienen el potencial de generar transformaciones a largo plazo en las percepciones de los estudiantes. Al exponer a niños y niñas a experiencias que contradicen los roles tradicionales, se les permite imaginar nuevas formas de ser y relacionarse. Según Connell (2005), este tipo de prácticas puede contribuir a la reconstrucción de las masculinidades y feminidades, promoviendo relaciones de género más igualitarias y menos restrictivas.

El reconocimiento parcial de la diversidad en los discursos pedagógicos es más común en el entorno urbano, donde las maestras tienen mayor acceso a programas de formación continua y están expuestas a contextos socioculturales más diversos. Este entorno parece facilitar una mayor receptividad hacia enfoques inclusivos y críticos del género. Sin embargo, es importante destacar que estas prácticas no son exclusivas de las maestras jóvenes o recién formadas. Algunas docentes con más experiencia también han adoptado estas perspectivas, lo que sugiere que el cambio es posible a través de la reflexión y la actualización profesional constante. Un ejemplo notable fue observado en el uso de cuentos y narrativas inclusivas en las aulas urbanas. Una docente señaló: *"Incorporamos historias donde los roles tradicionales se invierten. Así, los niños ven que las niñas pueden ser valientes y los niños"*

sensibles sin que eso sea algo malo" (Entrevista, Maestra Laura). Estas narrativas no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también contribuyen a desmantelar los estereotipos de género desde la imaginación y la empatía.

Aunque las prácticas inclusivas identificadas representan pasos importantes, su impacto es limitado si no se integran en un enfoque sistémico que abarque la capacitación docente, la transformación de las normativas escolares y la sensibilización de las familias. Las maestras que reconocen la diversidad de género en sus aulas actúan como agentes de cambio, pero necesitan apoyo institucional y comunitario para consolidar estos avances. Es crucial que las instituciones educativas asuman un papel más activo en la promoción de la diversidad de género, incorporando estos temas en sus políticas y planes de estudio. Además, es necesario desarrollar programas de sensibilización para las familias, ya que su apoyo es fundamental para que los cambios en el aula se reflejen en las dinámicas sociales más amplias.

En conclusión, el reconocimiento parcial de la diversidad de género en los discursos pedagógicos representa un espacio de oportunidad para avanzar hacia prácticas educativas más equitativas. Aunque estas iniciativas aún enfrentan resistencias, su existencia demuestra que es posible cuestionar y transformar las normas de género a través de la educación. Como señala Butler (1990), cada acto subversivo, por pequeño que sea, contribuye a la desarticulación de las estructuras hegemónicas, abriendo caminos hacia una sociedad más justa e inclusiva.

5.2. Influencia de las trayectorias personales. Un análisis desde la experiencia y la formación

5.2.1. Trayectorias profesionales y posturas tradicionales. Las representaciones de género en los discursos de las maestras no solo reflejan los contextos socioculturales en los que trabajan, sino también sus trayectorias personales y profesionales. La experiencia acumulada y la formación académica desempeñan un papel crucial en la configuración de sus percepciones y prácticas pedagógicas relacionadas con el género. Las maestras con más de 20 años de experiencia tienden a mantener posturas más tradicionales respecto al género. Esto podría explicarse por el contexto histórico y formativo en el que iniciaron su carrera, caracterizado por normativas educativas y programas de formación que no incluían perspectivas de género o diversidad. Como lo sugieren Ramírez y Cardona (2020), los modelos educativos de generaciones anteriores no cuestionaban los roles tradicionales de género, lo que contribuyó a su normalización y perpetuación en las prácticas pedagógicas.

Una docente con más de 25 años de experiencia comentó: *"Desde que comencé, siempre hemos trabajado con la idea de que las niñas son más responsables y los niños más activos. Era lo que se enseñaba, y es difícil cambiarlo después de tantos años"* (Entrevista, Maestra Clara). Esta afirmación refleja cómo las representaciones de género, enraizadas en la formación inicial y reforzada por las prácticas pedagógicas diarias, se convierten en patrones resistentes al cambio.

Las maestras con formación más reciente mostraron una mayor receptividad hacia enfoques de equidad y diversidad de género. Esto se debe, en parte, a los avances en los programas de formación docente, que han integrado perspectivas inclusivas y críticas del género en sus currículos. Estas maestras tienden a cuestionar las representaciones tradicionales y a buscar prácticas pedagógicas que promuevan la igualdad y el respeto por la diversidad. Una maestra recién graduada expresó: *"Durante mi formación, nos enseñaron a ver a los niños y niñas como individuos únicos, sin encasillarlos en roles de género. Intento aplicar eso en mi aula, aunque no siempre es fácil por las expectativas de las familias y la comunidad escolar"* (Entrevista, Maestra Laura). Esta postura refleja un cambio generacional en las concepciones del género, que se alinea con las propuestas de Ramírez y Cardona (2020) sobre la importancia de la formación docente para transformar las prácticas pedagógicas.

5.2.3. La brecha generacional en las representaciones de género. El contraste entre las maestras con trayectorias más largas y aquellas con formación reciente pone en evidencia una brecha generacional en las representaciones de género. Mientras que las docentes con mayor experiencia profesional enfrentan mayores dificultades para cuestionar y transformar sus prácticas tradicionales, las maestras más jóvenes tienen una mayor disposición para implementar enfoques inclusivos. Sin embargo, es importante destacar que esta brecha no es absoluta. Algunas maestras con trayectorias prolongadas han comenzado a incorporar enfoques de equidad en respuesta a los cambios sociales y las nuevas demandas educativas. Una docente con más de 30 años de experiencia comentó: *"No es fácil cambiar, pero los niños necesitan que nosotros también aprendamos y nos adaptemos. Estoy intentando hacer actividades más inclusivas y aprender de las maestras jóvenes"* (Entrevista, Maestra Mónica). Este tipo de afirmaciones sugiere que el cambio es posible, aunque requiere tiempo, reflexión y apoyo institucional.

Las trayectorias personales también juegan un papel importante en la configuración de las representaciones de género. Las maestras con experiencias de vida que cuestionan los roles tradicionales de género, ya sea por sus propias vivencias o por el entorno en el que se desarrollaron,

tienden a ser más críticas y reflexivas en sus prácticas pedagógicas. Una docente urbana señaló: *"En mi familia siempre se cuestionaron los roles de género. Creí viendo a mi mamá y mi papá compartir responsabilidades por igual, y eso me influyó para no encasillar a mis estudiantes en roles tradicionales"* (Entrevista, Maestra Diana). Estas experiencias personales se convierten en un recurso valioso para la construcción de prácticas inclusivas en el aula.

Desde la perspectiva de Butler (1990), las prácticas pedagógicas tradicionales pueden interpretarse como actos performativos que refuerzan las normas de género. Las maestras que iniciaron su carrera en contextos con normativas tradicionales han repetido estos actos a lo largo de su trayectoria, consolidando las representaciones hegemónicas de género. Sin embargo, las maestras con formación reciente o experiencias de vida que cuestionan estas normas están en una posición única para subvertir estos actos y promover nuevas formas de entender el género en el aula. Asimismo, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1981) ofrece una comprensión clave de cómo las experiencias colectivas e individuales moldean las percepciones y prácticas pedagógicas. Las maestras con trayectorias prolongadas han sido influenciadas por representaciones sociales tradicionales que asignan roles diferenciados a niños y niñas, mientras que las docentes más jóvenes han sido expuestas a representaciones emergentes que promueven la igualdad y la diversidad.

Los hallazgos sobre la influencia de las trayectorias personales y profesionales destacan la necesidad de diseñar programas de formación continua que aborden las representaciones de género y promuevan prácticas pedagógicas inclusivas. Esto es especialmente relevante para las maestras con más experiencia, quienes pueden beneficiarse de espacios de reflexión crítica y actualización profesional para cuestionar y transformar sus representaciones de género. Además, las instituciones educativas deben crear entornos que faciliten el intercambio intergeneracional de conocimientos y experiencias. Las maestras jóvenes y aquellas con mayor experiencia tienen mucho que aportar mutuamente, y la creación de comunidades de aprendizaje puede ser una estrategia efectiva para promover el cambio.

En conclusión, las trayectorias personales y profesionales de las maestras son un factor determinante en sus representaciones de género y prácticas pedagógicas. Aunque las posturas tradicionales prevalecen en las maestras con mayor antigüedad, las experiencias de vida y los avances en la formación docente ofrecen una oportunidad para construir discursos escolares más equitativos y diversos. El desafío radica en aprovechar estas oportunidades para fomentar una educación transformadora que promueva la equidad y el respeto por la diversidad desde la primera infancia.

5.3. Discursos pedagógicos asociados. Una mirada crítica.

5.3.1. Discursos tradicionales: reflejo de estereotipos de género. En ambas instituciones educativas estudiadas, los discursos pedagógicos tradicionales evidencian una tendencia significativa a reforzar los estereotipos de género, lo que tiene implicaciones directas en las dinámicas escolares. Durante las observaciones, se constató que las maestras asignaban roles y tareas a niños y niñas de manera diferenciada, basándose en las expectativas culturales asociadas a su género. Por ejemplo, las niñas eran comúnmente invitadas a participar en actividades relacionadas con el cuidado, la organización o las manualidades, mientras que los niños eran alentados a involucrarse en juegos físicos, actividades de construcción o tareas que requerían mayor movilidad.

Un ejemplo claro de estas dinámicas lo proporciona el comentario de una maestra de Sylvania: *"En los juegos, los niños prefieren correr y jugar con carros, mientras que las niñas disfrutaban más de las manualidades o los juegos de muñecas"* (Entrevista, Maestra Clara). Aunque esta afirmación refleja observaciones empíricas, también pone de manifiesto cómo los discursos pedagógicos tradicionales tienden a aceptar y reforzar estas preferencias como algo natural e inherente al género, en lugar de cuestionarlas críticamente.

Estas prácticas coinciden con lo planteado por Van Dijk (2006), quien argumenta que el discurso es una herramienta poderosa para la reproducción de estructuras de poder y desigualdad. En este contexto, las prácticas pedagógicas se convierten en actos discursivos que perpetúan jerarquías de género, asignando roles específicos que limitan las oportunidades de niños y niñas para explorar fuera de los márgenes establecidos por los estereotipos tradicionales.

Los discursos pedagógicos tradicionales tienen un impacto significativo en la socialización y el desarrollo integral de los estudiantes, ya que moldean sus percepciones sobre lo que pueden o no pueden hacer según su género. Por ejemplo, en una actividad de aula observada en Sylvania, se asignaron roles específicos para un proyecto de equipo: las niñas se encargaron de la decoración, mientras que los niños construyeron estructuras con materiales disponibles. Esta segmentación de tareas no solo refuerza los estereotipos, sino que también restringe las oportunidades de aprendizaje equitativo, privando a los niños y niñas de explorar habilidades que podrían no encajar en los roles tradicionales. Foucault (1979) señala que las instituciones, como la escuela, funcionan como dispositivos de control que regulan y normalizan comportamientos a través de prácticas repetidas. En este sentido, las prácticas pedagógicas observadas reflejan cómo las normativas implícitas sobre

género son inculcadas en los estudiantes desde una edad temprana, consolidando las diferencias de género como algo natural e inmutable.

Además de las actividades diferenciadas, el lenguaje utilizado por las maestras también desempeña un papel crucial en la reproducción de los estereotipos de género. Durante las observaciones, se notó que los elogios y las correcciones dirigidas a niños y niñas variaban según su género. Frases como *"Qué bonita y ordenada está tu mesa"* eran comunes para las niñas, mientras que los niños recibían comentarios como *"Eres muy fuerte, qué bien construiste eso"*. Este tipo de lenguaje refuerza la percepción de que las niñas deben priorizar la estética y la organización, mientras que los niños son valorados por su fuerza y habilidades técnicas. Desde la perspectiva de Butler (1990), este lenguaje performativo refuerza las normas de género a través de actos discursivos repetidos. Las palabras y frases utilizadas por las maestras no solo describen la realidad, sino que contribuyen a construirla, consolidando las expectativas sociales sobre lo que significa ser niño o niña.

5.3.2. Resistencia y Reproducción: Las Limitaciones del Cambio. Aunque algunas maestras reconocen la necesidad de desafiar estas prácticas, enfrentan barreras socioculturales significativas. Una docente de la I.E.D. Diego Montaña Cuellar señaló: *"Intentamos que los niños y niñas participen por igual en todas las actividades, pero a veces ellos mismos o incluso los padres insisten en que ciertas cosas no son para ellos"* (Entrevista, Maestra Laura). Este comentario ilustra cómo los discursos pedagógicos tradicionales no solo se generan dentro del aula, sino que también están influenciados por las expectativas familiares y comunitarias.

La teoría de la interseccionalidad de Crenshaw (1989) proporciona una lente crítica para entender esta resistencia al cambio. Las representaciones de género en el aula no operan de manera aislada, sino que interactúan con otros ejes de desigualdad, como las normas culturales, las expectativas de clase social y las creencias religiosas. Estas intersecciones dificultan la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, ya que las maestras deben navegar entre las demandas institucionales, las expectativas familiares y sus propias representaciones de género. Las prácticas pedagógicas basadas en discursos tradicionales tienen efectos duraderos en los estudiantes, ya que moldean su autopercepción y sus aspiraciones futuras. Al asignar tareas y roles específicos según el género, se limita la capacidad de los niños y niñas para imaginarse en contextos fuera de los roles tradicionales. Por ejemplo, al encasillar a las niñas en actividades de cuidado y decoración, se les envía el mensaje implícito de que su lugar está en roles de apoyo, mientras que a los niños se les anima a

asumir posiciones de liderazgo y acción.

Connell (2005) describe este fenómeno como la reproducción de masculinidades hegemónicas y feminidades subordinadas, donde los roles de género no solo se perpetúan, sino que también se jerarquizan, otorgando mayor valor a las características asociadas con la masculinidad. El análisis de los discursos pedagógicos tradicionales subraya la necesidad de una transformación profunda en las prácticas educativas. Aunque estas prácticas están enraizadas en contextos socioculturales, es posible subvertirlas a través de la capacitación docente y la revisión de normativas escolares. Como señalan Ramírez y Cardona (2020), la formación continua en temas de equidad de género puede ayudar a las maestras y maestros a identificar y cuestionar sus propias representaciones de género, promoviendo prácticas más inclusivas.

La implementación de actividades pedagógicas que permitan a los estudiantes explorar roles diversos, sin restricciones de género, es fundamental para este cambio. Por ejemplo, integrar proyectos interdisciplinarios donde todos los niños y niñas participen en tareas variadas podría ayudar a romper las barreras impuestas por los estereotipos. Los discursos pedagógicos tradicionales observados en ambas instituciones educativas representan tanto un desafío como una oportunidad. Si bien perpetúan roles de género que limitan el desarrollo integral de los estudiantes, también ofrecen un punto de partida para reflexionar y transformar las prácticas educativas. Al reconocer la influencia del discurso en la reproducción de desigualdades, las instituciones tienen la posibilidad de empoderar a los docentes para que se conviertan en agentes de cambio, promoviendo una educación más equitativa y diversa.

5.4. Discursos emergentes. Narrativas inclusivas en la educación inicial

5.4.1. Incorporación de Narrativas Inclusivas. Aunque los discursos tradicionales continúan siendo predominantes en los contextos educativos estudiados, también emergen narrativas que buscan subvertir los roles de género establecidos y promover una mayor equidad. Estos discursos emergentes, aunque minoritarios, son una señal alentadora de transformación en las prácticas pedagógicas, especialmente en contextos urbanos como la I.E.D. Diego Montaña Cuellar. En la I.E.D. Diego Montaña Cuellar, se observó un esfuerzo consciente por parte de las docentes para cuestionar y dismantelar los estereotipos de género a través de herramientas pedagógicas innovadoras. Una docente expresó: "*Hemos empezado a incorporar historias donde las niñas son protagonistas y los niños pueden explorar emociones más suaves, como la ternura*" (Entrevista, Maestra Laura). Este

enfoque no solo desafía las nociones tradicionales de género, sino que también amplía las posibilidades de desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Butler (1990), estas prácticas pueden interpretarse como actos performativos subversivos que cuestionan las normas de género al permitir que niñas y niños exploren roles y emociones más allá de los límites impuestos por los estereotipos. Al utilizar cuentos y actividades que presentan a las niñas como líderes y a los niños como sensibles, las maestras están generando nuevos modelos de comportamiento y representación que contribuyen a desnaturalizar las construcciones tradicionales de género.

Los cuentos y las actividades lúdicas se han convertido en herramientas clave para introducir discursos inclusivos en el aula. Historias que presentan personajes diversos y rompen con los estereotipos tradicionales ofrecen a los estudiantes una oportunidad de identificarse con modelos no normativos. Por ejemplo, un cuento donde una niña lidera una aventura o un niño muestra empatía y ternura contribuye a normalizar comportamientos que antes podrían haber sido vistos como inapropiados según los roles de género tradicionales. Además, estas actividades lúdicas permiten a los estudiantes participar en un espacio seguro donde pueden experimentar y expresar identidades y emociones diversas. En este sentido, las maestras que integran estas herramientas pedagógicas están fomentando un entorno que valida la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, tal como sugieren Ramírez y Cardona (2020) en sus investigaciones sobre pedagogías inclusivas.

A pesar de estos avances, los discursos emergentes enfrentan importantes resistencias socioculturales, especialmente en contextos rurales como el de la I.E.D. Santa Inés, sede Jardín Infantil Las Villas. En este entorno, las normas tradicionales de género están más profundamente arraigadas, lo que dificulta la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Una docente mencionó: *"Aquí todavía es complicado que las familias acepten cambios; muchas veces no quieren que sus hijos participen en actividades que consideran 'de niñas' o 'de niños'"* (Entrevista, Maestra Clara). Este fenómeno puede entenderse a través de la teoría de la interseccionalidad de Crenshaw (1989), que evidencia cómo las identidades de género interactúan con otros ejes de desigualdad, como la cultura, la clase y el contexto geográfico. En Silvania, la presión cultural de las familias y la comunidad refuerza los roles tradicionales de género, lo que limita la capacidad de las maestras para implementar narrativas inclusivas.

5.4.2. La importancia de la formación docente. El éxito de los discursos emergentes también depende en gran medida de la formación docente. Las maestras con mayor sensibilización hacia temas de equidad de género están más dispuestas a implementar estrategias inclusivas, mientras que aquellas con formaciones más tradicionales tienden a reproducir estereotipos. Esto subraya la importancia de integrar programas de capacitación que incluyan la perspectiva de género como un componente central, tal como lo sugieren diversos estudios (Ramírez & Cardona, 2020; Scott, 1986).

Los discursos emergentes tienen un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que amplían sus horizontes y les permiten explorar roles y emociones que trascienden las normas tradicionales de género. Al normalizar la diversidad de experiencias y comportamientos, estas prácticas contribuyen a la formación de individuos más empáticos, resilientes y abiertos a la diversidad. Por ejemplo, al incorporar cuentos donde los niños aprenden a valorar la ternura o las niñas lideran una aventura, se envía un mensaje poderoso sobre la posibilidad de ser cualquier cosa que deseen, independientemente de su género. Estas narrativas inclusivas no solo benefician a los estudiantes, sino que también tienen el potencial de transformar las dinámicas sociales y culturales más amplias, al cuestionar las jerarquías de género desde una edad temprana.

Aunque minoritarios, los discursos emergentes representan un paso significativo hacia la equidad de género en la educación inicial. A través de estrategias como la incorporación de cuentos inclusivos y actividades lúdicas, las maestras están desafiando las normas tradicionales y fomentando un entorno educativo más equitativo. Sin embargo, para que estos discursos se consoliden y expandan, es necesario superar las resistencias culturales y proporcionar a las docentes el apoyo institucional y la formación adecuada. Solo así será posible transformar las prácticas pedagógicas y construir una educación que promueva la equidad y el respeto por la diversidad de género.

5.5. Impacto de los Discursos Familiares

5.5.1. Impacto de los discursos familiares: la influencia de los entornos en las prácticas escolares. Los discursos familiares tienen un peso significativo en las prácticas escolares. En Silvania, las familias refuerzan roles tradicionales de género, lo que dificulta la implementación de estrategias inclusivas. Según una docente: "Los padres a veces ven mal que los niños jueguen con muñecas o participen en actividades que perciben como femeninas" (Entrevista, Maestra Clara). Este hallazgo se relaciona con la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1981), que explica cómo las creencias colectivas moldean las prácticas individuales. Las maestras se convierten así en mediadoras

entre los discursos familiares y los ideales de equidad promovidos en la escuela.

Los discursos familiares tienen un impacto significativo en las prácticas escolares, actuando como un marco de referencia sociocultural que refuerza o desafía los roles de género dentro de los entornos educativos. En el caso de Silvania, las familias tienden a reproducir roles tradicionales de género, lo que genera tensiones en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Este fenómeno subraya la importancia de analizar cómo las creencias colectivas, transmitidas a través de la familia, influyen en las representaciones de género dentro de las aulas. En las entrevistas, las maestras de Silvania destacaron que las familias ejercen una fuerte influencia en las actitudes y comportamientos de los niños y niñas en la escuela. Una docente comentó: *"Los padres a veces ven mal que los niños jueguen con muñecas o participen en actividades que perciben como femeninas"* (Entrevista, Maestra Clara). Esta percepción refleja una resistencia cultural que perpetúa la segregación de roles y limita la capacidad de los docentes para fomentar prácticas inclusivas.

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1981), estas creencias familiares funcionan como estructuras colectivas que moldean las prácticas individuales. Los discursos familiares, al estar arraigados en contextos históricos y culturales específicos, legitiman y naturalizan las expectativas de género, dificultando su cuestionamiento en los espacios escolares. En este contexto, las maestras se convierten en mediadoras entre los discursos familiares y los ideales de equidad promovidos en la escuela. Su tarea implica no solo educar a los estudiantes, sino también dialogar con las familias para sensibilizarlas sobre la importancia de desafiar los estereotipos de género. Una docente mencionó: *"Tratamos de hablar con los padres para explicarles que todos los niños y niñas deben tener las mismas oportunidades, pero no siempre están de acuerdo"* (Entrevista, Maestra Paula).

Esta mediación es un desafío constante, ya que las maestras deben equilibrar las expectativas familiares con los objetivos pedagógicos de inclusión. Según Crenshaw (1989), esta dinámica refleja la interseccionalidad de las identidades, donde el género interactúa con otros ejes de desigualdad, como la cultura y la clase social, para perpetuar estructuras de poder. La influencia de los discursos familiares también se manifiesta en las prácticas pedagógicas. En Silvania, las docentes señalaron que la resistencia de las familias a aceptar roles de género no tradicionales afecta la participación de los estudiantes en ciertas actividades. Por ejemplo, los niños tienden a evitar juegos asociados con roles de cuidado, mientras que las niñas pueden ser desalentadas de participar en actividades físicas

consideradas masculinas. Estas dinámicas refuerzan lo planteado por Van Dijk (2006) sobre cómo los discursos reproducen jerarquías y desigualdades. En este caso, los discursos familiares actúan como un filtro que condiciona las interacciones escolares, limitando la capacidad de las maestras para implementar prácticas pedagógicas que promuevan la equidad de género.

5.5.2. Resistencias en el entorno rural. El impacto de los discursos familiares es particularmente evidente en el contexto rural de Sylvania, donde las normas tradicionales de género están más profundamente arraigadas. Una docente expresó: *"Aquí es más difícil porque muchas familias no están abiertas a cambiar su forma de pensar sobre lo que deben hacer los niños y las niñas"* (Entrevista, Maestra Mónica). Esta resistencia cultural refuerza las dificultades para implementar estrategias inclusivas y limita el alcance de las iniciativas pedagógicas. En contraste, en la I.E.D. Diego Montaña Cuellar, ubicada en un entorno urbano, se observó una mayor disposición de las familias a aceptar cambios en las prácticas educativas relacionadas con el género. Las maestras señalaron que, aunque persisten algunos estereotipos, existe un mayor apoyo para implementar actividades inclusivas. Una docente comentó: *"Aquí las familias están más acostumbradas a que los niños y niñas participen juntos en todo tipo de actividades"* (Entrevista, Maestra Diana).

Este contraste refuerza la idea de que el contexto sociocultural influye significativamente en las prácticas pedagógicas y en las representaciones de género. Mientras que en el entorno urbano hay mayor apertura hacia la diversidad, en el entorno rural prevalece una visión más conservadora. Para abordar la influencia de los discursos familiares, las maestras señalaron la necesidad de involucrar a las familias en procesos de sensibilización y formación. Esto incluye talleres y reuniones donde se discutan temas como la equidad de género y los beneficios de romper con los estereotipos tradicionales. Una docente propuso: *"Sería útil tener espacios donde podamos dialogar con las familias y mostrarles cómo estas ideas afectan a sus hijos e hijas"* (Entrevista, Maestra Clara).

Los discursos familiares tienen un impacto significativo en las dinámicas escolares, pero también representan una oportunidad para la transformación educativa. Al involucrar a las familias en los procesos de sensibilización, es posible construir una red de apoyo que refuerce las iniciativas pedagógicas inclusivas. Esto coincide con lo planteado por Ramírez y Cardona (2020), quienes destacan la importancia de articular esfuerzos entre la escuela y la comunidad para promover la equidad de género. El análisis de los discursos familiares revela la necesidad de una construcción colectiva del cambio, donde las familias, las maestras y las instituciones trabajen juntas para transformar las

representaciones de género. Aunque los discursos tradicionales siguen siendo una barrera, las maestras tienen el potencial de actuar como agentes de cambio al mediar entre las expectativas familiares y los ideales de equidad promovidos en la escuela. A través de un diálogo constante y estrategias inclusivas, es posible desafiar las normas tradicionales y construir una educación que respete y valore la diversidad de género.

5.6. Discursos de género en la primera infancia desde las narrativas de las y los maestros

5.6.1. Poder y género en el discurso. Michel Foucault (1979) sostiene que el discurso no solo es un medio de comunicación, sino un instrumento de poder que regula y norma los comportamientos sociales, influyendo en la manera en que las personas interactúan y comprenden su lugar en la sociedad. En el ámbito educativo, los discursos pedagógicos no son una excepción; más bien, operan como herramientas fundamentales para la reproducción de las estructuras de poder, incluidas aquellas relacionadas con el género. Este enfoque permite analizar cómo los discursos en las aulas perpetúan normas de género que restringen las posibilidades de desarrollo integral de los estudiantes.

En las instituciones estudiadas, los discursos pedagógicos tradicionales refuerzan normas de género que parecen naturales, pero que son construcciones culturales profundamente arraigadas. Las observaciones en las aulas evidenciaron cómo las prácticas docentes asignan características específicas a niños y niñas, perpetuando roles estereotipados. Una maestra comentó: *"Las niñas son más tranquilas y responsables, mientras que los niños son enérgicos y necesitan más dirección"* (Entrevista, Maestra Mónica). Este tipo de discursos refuerza lo que Foucault describe como una red de poder que opera a través de prácticas discursivas, donde las normas de género son internalizadas y aceptadas como verdades incuestionables. La forma en que se elogia a los estudiantes también refuerza los estereotipos de género. Por ejemplo, destacar la obediencia y la ternura en las niñas, mientras se celebra la energía y el liderazgo en los niños, perpetúa la dicotomía de género que limita a ambos. Estos elogios, aunque aparentemente inofensivos, operan como actos performativos que consolidan las normas de género, alineándose con lo planteado por Butler (1990). Esta autora explica que los roles de género se reproducen a través de actos repetidos que parecen naturales, pero que en realidad son productos de las estructuras culturales y discursivas.

El discurso pedagógico tradicional no solo refuerza estereotipos, sino que también actúa como un mecanismo de control que define y limita las experiencias de los estudiantes según su género. En las aulas, esto se traduce en la asignación de tareas diferenciadas, como las actividades manuales y de

cuidado para las niñas, y los juegos físicos y de liderazgo para los niños. Este patrón confirma lo planteado por Van Dijk (2006), quien señala que el discurso no es neutral, sino que reproduce jerarquías y desigualdades al legitimar ciertas prácticas y deslegitimar otras.

Aunque los discursos tradicionales predominan, también se identificaron esfuerzos por subvertir estas normas. Algunas maestras, especialmente en el contexto urbano, han comenzado a cuestionar los roles asignados a niños y niñas. Una docente expresó: *"Intento que tanto niños como niñas participen en todas las actividades para que entiendan que no hay cosas exclusivas para un género"* (Entrevista, Maestra Diana). Estos intentos reflejan una resistencia al poder normativo del discurso y representan lo que Foucault describe como una posibilidad de reconfiguración de las relaciones de poder a través de la acción consciente. Los discursos de poder basados en el género no solo restringen el comportamiento de los estudiantes, sino que también limitan su desarrollo integral. Al asignar roles específicos según el género, se niegan oportunidades a niñas y niños para explorar habilidades y características que no encajan en las expectativas tradicionales. Por ejemplo, al desincentivar la participación de los niños en actividades asociadas con el cuidado y la sensibilidad, se perpetúa una visión limitada de la masculinidad. De manera similar, al restringir a las niñas a roles organizativos y de obediencia, se obstaculiza su desarrollo en áreas como el liderazgo y la autonomía.

El poder del discurso no opera únicamente dentro de las aulas, sino que se interrelaciona con los discursos familiares. En contextos como Silvania, los valores tradicionales reforzados en el hogar se reflejan en las expectativas que los padres tienen de las escuelas. Esto crea una sinergia entre los discursos familiares y pedagógicos, consolidando normas de género que son difíciles de desafiar. Como lo plantea Crenshaw (1989), las identidades de género interactúan con otros ejes de desigualdad, como la cultura y la clase social, exacerbando las dinámicas de exclusión. Para desafiar el poder normativo del discurso pedagógico, es esencial fomentar una mayor reflexión crítica entre los docentes. La capacitación en temas de equidad de género puede equipar a las maestras y maestros con herramientas para identificar y cuestionar sus propias representaciones discursivas. Además, como lo señala Ramírez y Cardona (2020), integrar perspectivas de género en los manuales de convivencia y los planes de estudio es crucial para establecer una base institucional que apoye prácticas pedagógicas más inclusivas.

El análisis de los discursos pedagógicos desde la perspectiva del poder y el género revela cómo las normas tradicionales se perpetúan en las aulas, limitando las posibilidades de desarrollo integral de

los estudiantes. Sin embargo, también muestra que el discurso tiene un potencial transformador cuando se utiliza conscientemente para cuestionar y desarticular las estructuras de poder. A través de un esfuerzo colectivo que incluya a docentes, familias e instituciones, es posible transformar los discursos pedagógicos en herramientas para promover la equidad de género y construir una educación más inclusiva y justa.

5.6.2. Performatividad del género: actos que consolidan y subvierten las normas. Judith Butler (1990) introduce la teoría de la performatividad del género, argumentando que este no es una esencia inherente, sino una construcción que se consolida a través de actos repetidos. Desde esta perspectiva, el género se entiende como una serie de prácticas y comportamientos que, al reiterarse, producen la apariencia de una identidad coherente y natural. En el contexto educativo, estas prácticas performativas se evidencian en las actividades pedagógicas y en las interacciones diarias entre maestras, maestros y estudiantes.

En las instituciones estudiadas, la diferenciación de actividades por género se presenta como un claro ejemplo de actos performativos que perpetúan normas tradicionales. Por ejemplo, las maestras asignaban con regularidad actividades artísticas y de cuidado a las niñas, mientras que a los niños se les destinaban tareas más físicas o asociadas al liderazgo. Una docente comentó: *"Las niñas tienden a organizar los materiales o decorar el salón, mientras que los niños prefieren juegos como el fútbol"* (Entrevista, Maestra Clara). Estos actos cotidianos, aunque percibidos como naturales, son en realidad mecanismos performativos que refuerzan la dicotomía de género.

Estos patrones reflejan lo que Butler denomina la *naturalización* de las normas de género a través de la repetición. Las actividades diferenciadas y las interacciones docentes no solo reflejan las normas existentes, sino que las recrean constantemente, contribuyendo a su legitimación en el entorno escolar. De esta manera, el género se convierte en una categoría reguladora que restringe las posibilidades de desarrollo de niños y niñas, limitando su participación en roles y experiencias que no se ajustan a las expectativas sociales.

A pesar de la prevalencia de normas tradicionales, también se observaron esfuerzos por integrar narrativas inclusivas que desafían estas normas. Por ejemplo, en la I.E.D. Diego Montaña Cuellar, algunas maestras utilizaron cuentos y actividades diseñadas para cuestionar los roles de género tradicionales. Una docente expresó: *"En las historias que contamos, buscamos que las niñas no solo sean personajes secundarios, sino líderes, y que los niños aprendan a mostrar emociones como la*

ternura" (Entrevista, Maestra Laura). Estos intentos por subvertir las normas tradicionales constituyen lo que Butler describe como actos subversivos.

Al integrar nuevas narrativas y actividades, las maestras están desafiando las estructuras performativas que consolidan los roles de género. Estos actos, aunque inicialmente minoritarios, tienen el potencial de desarticular las normas tradicionales, mostrando a los estudiantes que existen múltiples formas de ser y actuar, independientemente de su género. Sin embargo, los actos subversivos enfrentan resistencias culturales y sociales, especialmente en contextos rurales como Silvania. En este entorno, las familias refuerzan roles tradicionales, lo que limita el alcance de las narrativas inclusivas en el aula. Una maestra señaló: *"Es difícil promover actividades distintas cuando las familias creen que las niñas solo deben jugar con muñecas y los niños con carros"* (Entrevista, Maestra Mónica).

Estas resistencias evidencian la tensión entre los esfuerzos por transformar las normas y las fuerzas culturales que buscan mantenerlas. Desde la perspectiva de la performatividad, esta tensión refleja cómo los actos subversivos no solo desafían las normas existentes, sino que también revelan su fragilidad. Según Butler, las normas de género son inherentemente inestables porque dependen de su reiteración; por lo tanto, cualquier interrupción o cuestionamiento tiene el potencial de desestabilizarlas. El análisis de las prácticas pedagógicas desde la teoría de Butler revela que las actividades diarias de las maestras no son neutrales, sino profundamente políticas. Cada asignación de tarea, cada elogio o comentario, constituye un acto performativo que refuerza o cuestiona las normas de género. Por ejemplo, al alentar a las niñas a liderar actividades grupales o a los niños a participar en juegos de roles de cuidado, las maestras pueden desnaturalizar las expectativas de género, mostrando a los estudiantes que sus capacidades no están determinadas por su sexo.

Los esfuerzos por integrar narrativas inclusivas en las prácticas pedagógicas no solo benefician a los estudiantes, sino que también transforman a las maestras como agentes de cambio. Al cuestionar sus propias representaciones de género y las normas que reproducen, las maestras están realizando actos subversivos que pueden generar cambios profundos en el entorno escolar. Como Butler (1990) argumenta, estos actos subversivos tienen el potencial de crear nuevas formas de performatividad que desafíen las estructuras tradicionales de poder y desigualdad. El concepto de performatividad del género proporciona una herramienta crucial para analizar cómo las prácticas pedagógicas refuerzan o transforman las normas de género. En el contexto de esta investigación, se evidenció que las maestras

están en una posición clave para cuestionar y reconfigurar las normas a través de sus prácticas diarias. Aunque las resistencias culturales y familiares representan un desafío, los actos subversivos en forma de narrativas inclusivas y prácticas equitativas tienen el potencial de transformar las dinámicas de género en el aula, promoviendo una educación más justa e inclusiva.

5.6.3. Interseccionalidad y contexto cultural: un análisis desde la perspectiva educativa. La teoría de la interseccionalidad, introducida por Kimberlé Crenshaw (1989), permite comprender cómo múltiples ejes de desigualdad —género, clase social, etnia y cultura— interactúan para producir experiencias únicas de exclusión o privilegio. En el marco de esta investigación, se evidenció que las representaciones de género en los discursos de maestras y maestros de primera infancia están profundamente moldeadas por el contexto cultural y las dinámicas socioculturales específicas de cada región. Este análisis permite explorar cómo las normas de género se construyen, refuerzan o cuestionan en entornos con características culturales y socioeconómicas diferenciadas.

En el municipio de Sylvania, se identificó un contexto cultural más conservador, caracterizado por valores tradicionales que refuerzan los roles de género. Las familias desempeñan un papel crucial en este proceso, transmitiendo expectativas rígidas sobre lo que se considera apropiado para niños y niñas. Una docente de esta región señaló: *"Aquí se espera que las niñas sean responsables y tiernas, mientras que los niños deben ser fuertes y valientes. Esto se refuerza tanto en la casa como en la escuela"* (Entrevista, Maestra Clara).

Estas dinámicas reflejan cómo las identidades de género interactúan con las estructuras culturales y socioeconómicas locales, reproduciendo roles tradicionales que limitan el desarrollo integral de los estudiantes. Según Crenshaw (1989), esta interacción no se puede analizar de manera aislada, ya que el género en este contexto se entrelaza con otros factores, como la ubicación rural y las expectativas culturales, para crear formas únicas de desigualdad. En contraste, en Bogotá se observó un entorno cultural que favorece una mayor apertura hacia la diversidad de género.

Aunque los estereotipos tradicionales aún están presentes, las maestras de la I.E.D. Diego Montaña Cuellar demostraron una mayor disposición a cuestionar las normas de género y a promover actividades inclusivas. Una docente expresó: *"Tratamos de fomentar que todos participen en las mismas actividades, sin importar si son niños o niñas. Queremos que aprendan que pueden ser lo que quieran ser"* (Entrevista, Maestra Diana).

Esta diferencia entre contextos refuerza lo señalado por Crenshaw sobre cómo las identidades individuales no son estáticas, sino que se configuran en relación con el entorno cultural y socioeconómico. En el caso de Bogotá, la diversidad cultural y la mayor exposición a discursos inclusivos permiten a los docentes adoptar posturas más progresistas en sus prácticas pedagógicas.

El análisis interseccional evidencia que las normas de género no operan de manera aislada, sino que están profundamente influenciadas por la clase social y la cultura local. En Silvania, la economía agrícola y la dependencia de estructuras familiares tradicionales refuerzan la asignación de roles específicos basados en el género. Por ejemplo, las niñas son preparadas para tareas domésticas, mientras que los niños se ven impulsados a actividades físicas que refuercen su percepción de fortaleza. Una maestra mencionó: *"Aquí los padres a menudo dicen que las niñas deben aprender a cuidar la casa y los niños a trabajar en el campo. Eso se refleja en cómo los estudiantes se comportan en la escuela"* (Entrevista, Maestra Mónica). En Bogotá, aunque la clase social sigue influyendo en las expectativas de género, la diversidad cultural y el acceso a recursos educativos más amplios permiten a las maestras incorporar prácticas pedagógicas que desafíen estos roles. Las docentes de este entorno también reconocieron las barreras impuestas por la pobreza y la desigualdad social, que afectan de manera desproporcionada a las niñas y limitan su acceso a oportunidades de desarrollo.

A pesar de las diferencias contextuales, en ambos entornos se evidenciaron resistencias hacia las prácticas inclusivas. Las maestras enfrentan tensiones entre sus esfuerzos por promover la equidad de género y las expectativas culturales y familiares que refuerzan los roles tradicionales. En Silvania, una docente señaló: *"Es difícil promover el cambio cuando las familias no están de acuerdo con que los niños y niñas jueguen con los mismos juguetes o participen en las mismas actividades"* (Entrevista, Maestra Clara). En Bogotá, aunque las resistencias son menos marcadas, las maestras enfrentan retos al trabajar con familias que aún mantienen estereotipos de género. Una docente explicó: *"A veces los padres cuestionan por qué hacemos que los niños lean cuentos donde las princesas no necesitan ser rescatadas. Eso muestra que el cambio también debe empezar en casa"* (Entrevista, Maestra Laura).

El análisis interseccional permite identificar cómo las prácticas pedagógicas reflejan y responden a las dinámicas culturales y socioeconómicas de cada contexto. En Silvania, las maestras deben mediar entre las expectativas tradicionales y los ideales de equidad promovidos por la educación inclusiva. En Bogotá, aunque las condiciones culturales permiten mayor apertura, las desigualdades sociales y económicas siguen siendo un desafío.

El enfoque interseccional destaca la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades culturales y sociales de cada entorno. En contextos rurales como Sylvania, es esencial involucrar a las familias en procesos de sensibilización que cuestionen los roles de género tradicionales y promuevan la equidad en el hogar y la escuela. En entornos urbanos como Bogotá, las prácticas inclusivas deben abordar no solo el género, sino también las desigualdades sociales y económicas que afectan a los estudiantes. La interseccionalidad proporciona una herramienta poderosa para analizar cómo las normas de género interactúan con otros ejes de desigualdad en contextos educativos. Este análisis demuestra que las representaciones de género no pueden entenderse aisladas del contexto cultural y socioeconómico en el que se producen. Para avanzar hacia una educación más inclusiva, es necesario reconocer estas interacciones y diseñar estrategias que respondan a las necesidades específicas de cada comunidad, promoviendo la equidad y el respeto por la diversidad en todos los niveles del sistema educativo.

5.7. Implicaciones en la práctica educativa: avanzando hacia una educación inclusiva

El análisis de los hallazgos evidencia la necesidad de implementar cambios significativos en las prácticas educativas para abordar las desigualdades de género presentes en los discursos pedagógicos. Las implicaciones abarcan cuatro áreas fundamentales: la capacitación docente, la transformación de normativas escolares, la participación de las familias y el uso de actividades lúdicas como herramienta inclusiva. Estas acciones son esenciales para fomentar una educación equitativa e inclusiva en los contextos estudiados.

Uno de los hallazgos más destacados es la necesidad de implementar programas de formación en equidad de género dirigidos al cuerpo docente. Las maestras expresaron reiteradamente su interés en recibir herramientas pedagógicas que les permitan abordar las temáticas de género de manera más efectiva y consciente. Esta capacitación no solo debe centrarse en proporcionar conocimientos teóricos, sino también en promover el análisis crítico de las representaciones y prácticas que perpetúan los estereotipos de género en el aula. La formación docente, como lo plantea Ramírez y Cardona (2020), es fundamental para sensibilizar a los maestros y maestras sobre cómo sus propios discursos y acciones influyen en la construcción de roles de género en los estudiantes. Además, programas de capacitación que incluyan metodologías participativas y estudios de caso pueden ayudar a las docentes a reflexionar sobre su papel como agentes de cambio en sus comunidades escolares.

Los manuales de convivencia y los planes de estudio en ambas instituciones carecen de orientaciones claras sobre cómo abordar la diversidad y la equidad de género. Esto genera un vacío que deja a las maestras en una posición de improvisación frente a temas complejos. Una docente comentó: *"No contamos con guías específicas para trabajar la diversidad de género, así que hacemos lo que creemos correcto con base en nuestra experiencia"* (Entrevista, Maestra Paula). Es crucial transformar estas normativas para que incluyan directrices concretas sobre diversidad y equidad de género. Este marco proporcionaría a los docentes herramientas prácticas y un respaldo institucional para implementar cambios en sus aulas. Según Scott (1986), las instituciones tienen el poder de perpetuar desigualdades a través de sus estructuras, pero también poseen el potencial para transformarlas si adoptan políticas inclusivas.

Además, la integración de estas temáticas en los planes de estudio podría fomentar un enfoque transversal en el que la equidad de género sea abordada no solo en actividades específicas, sino en todas las áreas del aprendizaje. Esto ayudaría a naturalizar la diversidad como un valor inherente al proceso educativo. Las familias juegan un rol crucial en la perpetuación o transformación de los roles de género. En contextos como Silvania, donde los valores tradicionales son predominantes, las maestras enfrentan desafíos al intentar implementar prácticas inclusivas en sus aulas. Una docente explicó: *"Cuando tratamos de que los niños y niñas participen juntos en las mismas actividades, a veces los padres no lo ven bien porque consideran que hay cosas que solo son para niñas o para niños"* (Entrevista, Maestra Clara).

La sensibilización de las familias es clave para generar un cambio cultural sostenible. Involucrarlas en talleres, charlas y actividades conjuntas puede ayudar a cuestionar y dismantelar los estereotipos de género que se transmiten en el hogar. Estas iniciativas deben ser diseñadas de manera participativa, integrando las voces y preocupaciones de las familias para garantizar su eficacia. Crenshaw (1989) destaca que la intersección de género, cultura y clase social tiene un impacto significativo en las dinámicas familiares, lo que refuerza la importancia de abordar estas temáticas desde una perspectiva inclusiva y contextualizada. Las actividades lúdicas emergen como una estrategia pedagógica poderosa para promover la equidad de género en el aula. Estas dinámicas permiten a los niños y niñas explorar roles diversos en un entorno seguro y participativo, cuestionando las normas tradicionales que limitan sus posibilidades de desarrollo.

Una docente de Bogotá comentó: *"Hemos notado que a través del juego, los niños y niñas se sienten más libres de expresar quiénes son y qué quieren hacer, sin preocuparse por si es algo que se espera de su género"* (Entrevista, Maestra Diana). Las actividades lúdicas, cuando se diseñan desde una perspectiva inclusiva, tienen el potencial de desarticular estereotipos y fomentar la empatía y el respeto por la diversidad. Por ejemplo, dinámicas en las que todos los estudiantes participen en tareas tradicionalmente asignadas a un solo género pueden ayudar a romper barreras y promover la igualdad. Butler (1990) señala que estos actos subversivos en las prácticas cotidianas pueden desestabilizar las normas de género y abrir espacio para nuevas formas de interacción social.

Además, estas dinámicas pueden ser una herramienta de aprendizaje experiencial, en la que los estudiantes no solo internalicen valores de equidad, sino que también desarrollen habilidades socioemocionales clave para la convivencia en una sociedad diversa. Las implicaciones en la práctica educativa subrayan la necesidad de un enfoque integral que combine la capacitación docente, la transformación de las normativas escolares, la participación activa de las familias y el uso de actividades lúdicas inclusivas. Cada uno de estos elementos es fundamental para crear un entorno educativo en el que las niñas y los niños puedan desarrollarse plenamente, libres de las restricciones impuestas por los roles de género tradicionales. Estos cambios requieren un compromiso colectivo por parte de todos los actores del sistema educativo, desde las instituciones y los docentes hasta las familias y las comunidades. Solo a través de este esfuerzo conjunto será posible construir una educación que no solo reconozca la diversidad, sino que la celebre como un valor esencial para el desarrollo integral de cada estudiante.

5.8. Síntesis de los resultados

Los hallazgos obtenidos a lo largo de esta investigación revelan que las representaciones de género en los discursos de maestras y maestros de primera infancia están profundamente arraigadas en factores socioculturales, personales y profesionales. Estos elementos, a menudo invisibles, constituyen el marco de referencia desde el cual los docentes interpretan, reproducen y transforman las dinámicas de género dentro de los contextos escolares. Dichas representaciones tienen un impacto directo y significativo en las prácticas pedagógicas, ya sea reforzando los estereotipos tradicionales que limitan el desarrollo de niñas y niños o fomentando la equidad y la inclusión como valores esenciales en las interacciones educativas.

En el ámbito sociocultural, las representaciones de género reflejan las normas, valores y creencias predominantes en las comunidades donde operan las instituciones educativas. En el caso de la I.E.D. Santa Inés, ubicada en Silvania, se observa un contexto más conservador, donde los roles de género tradicionales se encuentran firmemente instalados. Estas normas culturales condicionan tanto las prácticas pedagógicas como las expectativas de las familias hacia sus hijos e hijas, dificultando la implementación de enfoques pedagógicos más inclusivos. Por ejemplo, los discursos familiares tienden a reforzar la obediencia en las niñas y la valentía o la energía en los niños, perpetuando narrativas que limitan la exploración de roles no convencionales.

Por otro lado, en el contexto urbano de la I.E.D. Diego Montaña Cuellar, se identificaron mayores esfuerzos por dismantelar los estereotipos de género a través de prácticas pedagógicas que promueven la participación equitativa de niñas y niños en actividades diversas. Sin embargo, a pesar de los avances observados en esta institución, los estereotipos tradicionales siguen presentes, lo que evidencia la persistencia de estructuras sociales más amplias que moldean las representaciones de género en todos los contextos educativos.

Desde el plano personal y profesional, las trayectorias individuales de las maestras y maestros juegan un papel crucial en la configuración de sus representaciones de género. Docentes con más experiencia tienden a mantener prácticas más tradicionales, influenciadas por un sistema educativo que, históricamente, no ha priorizado la equidad de género. Por el contrario, quienes han recibido formación más reciente muestran una mayor disposición hacia enfoques inclusivos, lo que sugiere que los programas de formación docente orientados a la equidad tienen el potencial de transformar las narrativas y prácticas pedagógicas.

El impacto de estas representaciones de género en las prácticas pedagógicas es profundo. Las actividades escolares, el lenguaje utilizado y las interacciones diarias en las aulas son influenciados por las percepciones de los docentes sobre lo que es "apropiado" para niños y niñas. Por ejemplo, en actividades lúdicas y artísticas, las maestras a menudo asignan roles que refuerzan las expectativas tradicionales de género, como tareas de cuidado para las niñas y juegos físicos o de construcción para los niños. Estas dinámicas no solo reproducen desigualdades, sino que también limitan las oportunidades de niñas y niños para explorar y desarrollar su potencial en un entorno libre de restricciones basadas en su género.

6. CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las principales conclusiones derivadas del análisis realizado, orientadas a responder la pregunta de investigación, cumplir con el objetivo general y los objetivos específicos propuestos, así como destacar hallazgos relevantes adicionales.

Las representaciones de género en los discursos de maestras y maestros reflejan una coexistencia de enfoques tradicionales y emergentes hacia la equidad. Aunque persisten estereotipos que asocian características específicas con niños y niñas, como la percepción de las niñas como tiernas y obedientes y de los niños como enérgicos y competitivos, también se evidencian esfuerzos conscientes por promover una mayor equidad y dismantelar estas categorías rígidas, especialmente en contextos urbanos como Bogotá.

Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros están profundamente influenciadas por sus representaciones de género, tanto de manera explícita como implícita. Estas representaciones moldean sus interacciones con los estudiantes, las actividades que diseñan y las expectativas que tienen hacia ellos, lo que evidencia la necesidad de una formación integral en diversidad de género para transformar estas prácticas.

El análisis reveló que los discursos de género en los contextos educativos están moldeados por las influencias socioculturales y las trayectorias personales y profesionales de los docentes. En los contextos rurales, como Silvania, los discursos reflejan valores más tradicionales y una marcada jerarquía de género, mientras que en los contextos urbanos se observa una mayor apertura hacia la diversidad, aunque no exenta de resistencias.

Las representaciones discursivas de género en maestras y maestros de primera infancia evidencian tensiones entre la tradición y la transformación. Si bien algunos docentes replican estereotipos tradicionales, otros utilizan su quehacer pedagógico para desafiar estas normas, particularmente mediante actividades lúdicas e inclusivas.

Las representaciones discursivas de género están enraizadas en percepciones tradicionales que se replican en la asignación de roles y tareas. Sin embargo, estas representaciones varían según la edad, formación y experiencia de los docentes, evidenciando una transición generacional hacia enfoques más inclusivos.

Los discursos sobre género en los entornos educativos reflejan tanto la influencia del contexto sociocultural como la falta de capacitación sistemática en diversidad de género. Esto subraya la necesidad de integrar políticas educativas que sensibilicen a los docentes sobre las implicaciones de sus discursos en las prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas en contextos rurales tienden a reforzar roles tradicionales de género debido a la influencia cultural y familiar, mientras que los contextos urbanos muestran mayor apertura hacia la equidad. Sin embargo, en ambos casos, las maestras y maestros reconocen la necesidad de promover entornos inclusivos y diversos.

El uso de actividades lúdicas y el lenguaje en las aulas desempeñan un papel crucial en la reproducción o transformación de las representaciones de género. Estas prácticas reflejan cómo las maestras y maestros negocian las tensiones entre las expectativas sociales y los ideales educativos inclusivos.

Las maestras y maestros reconocen su papel como agentes de cambio, pero también enfrentan barreras culturales e institucionales que dificultan la transformación de los discursos de género. La ausencia de directrices claras y el peso de las expectativas familiares limitan su capacidad para implementar prácticas plenamente inclusivas. Las maestras y maestros consideran que su formación inicial y continua es clave para desarrollar discursos y prácticas pedagógicas que fomenten la equidad de género. Sin embargo, identifican una brecha significativa entre las políticas educativas y las realidades de sus aulas.

El enfoque etnometodológico permitió evidenciar cómo los significados atribuidos al género son construidos y reconstruidos en la interacción diaria entre maestras, maestros y estudiantes. Este enfoque reveló la importancia de los detalles cotidianos en la configuración de las representaciones discursivas.

La familia y la escuela son factores determinantes en la reproducción de estereotipos de género, pero también tienen el potencial de convertirse en agentes transformadores. Es necesario un trabajo conjunto entre ambos para garantizar que las nuevas generaciones desarrollen una visión más inclusiva y equitativa.

Las normativas escolares, como los manuales de convivencia, no siempre reflejan los principios de equidad y diversidad de género. Esto crea un vacío que las maestras y maestros intentan llenar mediante estrategias individuales, pero que requiere una respuesta institucional más sólida.

Las dinámicas de poder dentro de las aulas están influenciadas por las representaciones de género de los docentes. Estas dinámicas afectan no solo las interacciones entre los estudiantes, sino también las oportunidades de participación y desarrollo integral.

La transformación de los discursos de género en los contextos escolares depende en gran medida de la capacitación y sensibilización de las maestras y maestros, así como del compromiso institucional para garantizar espacios educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2002). *Informe de estratificación socioeconómica de la localidad de Usme*. Secretaría Distrital de Planeación.
- Alonso, M. (2002). *La pedagogía del discurso escolar*. Madrid: Editorial Académica.
- Bermúdez-Gutiérrez, L. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y Ciudad*, (43), 53–70. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022>.
- Bermúdez, J. (2022). Discurso y pedagogía en la modernidad: Configuración de roles de género en contextos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación*, 34(2), 45–67.
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), 93.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Camacho, A. (2017). Discursos hegemónicos en el contexto escolar: Una perspectiva crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 29(4), 15–30.
- Cameron, D. (1992). *Feminism and Linguistic Theory*. London: Macmillan.
- Casanova, M. A. (2012). El discurso curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6–20.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.

- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 31–48). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156–171. <https://bit.ly/35vaQW0>
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: UNAM.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Escobar Segura, Y. M. (2016). Escuela, discurso y práctica pedagógica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Escobar, A. (2016). Prácticas y discursos en el ámbito escolar: Un análisis desde las pedagogías visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, 69(3), 89–105.
- Foucault, M. (1970). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- Gimeno, J. (1993). *Currículo y diversidad en la educación democrática*. Barcelona: Morata.
- Karlson, I., & Simonsson, M. (2008). Gender-sensitive pedagogy in early childhood education: Challenges and possibilities. *Early Child Development and Care*, 178(2), 173–184.
- Madrid, S. (2011). Educational structures and gender regimes. Barcelona: Ediciones UOC.
- Marín Rengifo, A. L., & Ospina Martínez, L. (2015). Discursos y prácticas de los padres en torno a la crianza y el cuidado en la primera infancia. *Trabajo Social*, 17(61–75).
- Meyer, M. (2011). *Methods of Critical Discourse Analysis*. SAGE Publications.
- Oneto Piaze, L. (s.f.). *Las Representaciones Discursivas al Orden del Discurso: Una Perspectiva Discursiva de la Intervención del Trabajo Social*.

- Ramírez, C., & Cardona, P. (2020). Diversidad de género en la escuela: Retos y perspectivas en el contexto colombiano. *Revista Internacional de Educación*, 45(2), 23–40.
- Rojas Díaz, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, 44, e2776. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>
- Santos Guerra, M. (2009). *La escuela que queremos: Un modelo inclusivo para una sociedad plural*. Barcelona: Graó.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2012). *Dinámica de la vivienda y estratificación en Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Suarez, J. (2007). Construcción de identidades desde los discursos escolares. *Revista de Pedagogía*, 21(3), 47–60.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Social Interaction*. SAGE Publications.
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. En D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352–371). Wiley-Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Critical Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2006). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discourse and Power*. Palgrave Macmillan.