Estereotipos de género en las experiencias y prácticas de crianza de las familias de niños y niñas de sexto y séptimo grado del centro educativo Bucarelly, corregimiento de San Cristóbal Medellín. Una investigación-acción-participación educativa para formar en equidad de género.

Melani Miliana Moscote Mena

William Steven Monroy Rodríguez

Juan Guillermo García Carvajal

Tesis de maestría presentada para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos Humanos

Modalidad Acción para una Cultura de los Derechos Humanos

Susana Valencia Cárdenas

Doctora en Derecho

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Marino de Jesús Cardona Duque
Rector
Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguiar Garce
Decano de Escuela de Posgrados

César Alejandro Osorio Moreno
Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

Elvigia Cardona Zuleta
Andrés Felipe Osorio Ocampo
Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 03 de noviembre de 2026 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 17 de 2026.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN 5
1.1. Problema de investigación 6
1.2. Pregunta de investigación 10
1.3. Objetivos 10
Objetivo general 10
Objetivos específicos 11
2. JUSTIFICACIÓN 11
3. ANTECEDENTES 13
3.1. Las prácticas de crianza en literatura académica internacional 15
3.2. Las prácticas de crianza en literatura académica nacional 17
3.3. Prácticas de crianza en literatura académica local 21
3.4. Estereotipos de género en literatura académica internacional 26
3.5. Estereotipos de género en literatura académica nacional 33
3.6. Estereotipos de género en la literatura académica local 37
3.7. Equidad de género en la educación desde literatura internacional, nacional y local. 42
4. MARCO TEÓRICO 49
4.1. Prácticas de crianza 51
4.2. Estereotipos de género 56
4.2.1. Tipologías de estereotipos de género. 58
4.2.1.1. Los estereotipos de personalidad 59
4.2.1.2. Estereotipos de roles sociales y familiares 60
4.2.1.3. Estereotipo de género académicos y de competencias 60
4.2.1.4. Representaciones simbólicas y discursivas del género. 61
4.1.3. Equidad de género 62
4.1.3.1. Equidad e igualdad: conjunto necesario 63
4.1.3.2. Educación y equidad de género 65
4.1.3.3. Equidad de género en el marco político internacional 66

4.1.3.4. La Equidad de género como camino transformador 67

5. DISEÑO METODOLÓGICO 70

5.1. La elección del paradigma sociocrítico 70

5.1.1. Lo sociocrítico en la escuela 72

5.2. Enfoque cualitativo 75

5.3. Método 75

Taller para diagnóstico participativo: 86

Taller de sensibilización y problematización. 89

Técnica para la fase de acción: 91

Taller para el Co-diseño de guía familiar: 91

5.6. Técnicas y procedimientos de análisis de información: 94

6. Balance Crítico: Hallazgos Y Discusiones 101

Conclusiones 128

Recomendaciones 134

Autorizaciones y recomendaciones 143

Anexo 1: Consentimiento informado 143

Anexo 2: Encuentros. 146

Anexo 3: Diario de campo. 148

Anexo 4: Entregable de madres – Actividad. 149

Anexo 5: Guía de prácticas de crianza. 151

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto familiar, las prácticas de crianza tienen un papel esencial en la formación de los niños, niñas y adolescentes. No obstante, en la realidad colombiana, marcada por una cultura y costumbres patriarcales, dichas prácticas han reproducido conductas de violencias mediante la imposición y reproducción de estereotipos[1] de géneros que repercuten de manera negativa en la formación y desarrollo tanto emocional como social de los niños, niñas y adolescentes. Las conductas, acciones y en general, las prácticas de crianza dentro de las familias deben ser analizadas para llegar a una reflexión crítica que permita desnaturalizar los patrones culturales que se han transmitido de generación en generación sin ser cuestionados por las familias en sus roles de crianza.

Esta Investigación Acción Participativa tiene como finalidad principal, contribuir al reconocimiento de los derechos humanos por medio del análisis de diversas prácticas de crianza alrededor del género, para una cultura de derechos humanos fundamentales en familias del Centro Educativo Integral Bucarelly ubicado en el corregimiento de San Cristóbal, Medellín. Desde una mirada enfocada en los derechos humanos, pretendimos fomentar conciencia en padres, madres e hijos sobre las prácticas de crianza que afectan el desarrollo de los seres humanos, en este mismo orden, reconocimos la importancia y la necesidad de construir y compartir prácticas de crianza asertivas para que se eduque en igualdad de género, con vínculos sólidos y respeto dentro de los contextos familiares.

---

1 De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el estereotipo es o alude a una: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. A efectos de la lectura de este trabajo de grado, debe entenderse, además, que los estereotipos se crean con ciertos propósitos, que tienen una intencionalidad, y que varían según la época y la cultura.

Con ayuda del trabajo participativo proyectamos impactar de forma significativa en familias de la comunidad educativa; la construcción conjunta de acciones y conocimientos facilitó a los integrantes reconocer la problemática existente, que está normalizada dentro de la sociedad, pero, sobre todo, convertirlos en agentes transformadores principalmente en sus familias, pero también, en diferentes entornos sociales donde se desenvuelven.

1.1.Problema de investigación

En las familias colombianas, las prácticas de crianza han estado permeadas históricamente por conductas patriarcales que influyen de manera significativa en estructuras de género rígidas, sexualidades y estereotipos discriminatorios de violencia que se han normalizado con el tiempo, creando desigualdades y afectando de manera directa y negativa al desarrollo integral de la infancia y adolescencia.

Amar, Abello y Tirado (2004), entre otros, definen la familia como:

> el núcleo fundamental de la sociedad que estructura una suma de valores y varía según cada cultura. Sirve de contexto para el desarrollo y la socialización de sus miembros, así como reproduce y transmite riesgos y beneficios socioeconómicos, educativos, humanos y culturales a las siguientes generaciones (como se citó en Pulido, Castro-Osorio, Peña y Ariza-Ramírez, 2013).

Por lo anterior, se concibe la práctica de crianza no sólo como un fenómeno doméstico sino social donde se reproducen conductas, valores y roles que delimitan una identidad de género. Así es como la institución familiar, es la mediadora que contribuye a las interacciones con los diferentes colectivos en el ámbito cultural. Esta problemática sociocultural no es ajena a la realidad del contexto del Centro Educativo Integral Bucarelly,

ubicado en el corregimiento de San Cristóbal, Medellín. La institución es de carácter privada, atendiendo a población mixta de educación inicial, básica y media, con características socioeconómicas diversas, según las dinámicas observadas en el contexto institucional. La identificación inicial de la problemática se derivó a partir de la experiencia de William, docente de la institución, quien, ejerciendo sus labores, en la interacción y comunicación cotidiana con los estudiantes, comenzó a observar conductas y situaciones relacionadas con las formas de expresión, los roles y las expectativas diferenciadas entre niños y niñas. Estas observaciones le generaron interrogantes frente a las posibles relaciones entre dichas acciones, manifestaciones y las prácticas de crianza presentes en los contextos familiares de sus estudiantes del grado sexto y séptimo.

Es entonces, a partir de estas primeras inquietudes que se inició un proceso detallado de observación, considerándose como un posible tema de investigación y trabajo colectivo que relacionado a los Derechos Humanos. En el proceso, William comparte sus experiencias y observaciones con Melani y Juan quienes, se vincularon al proceso aportando desde sus conocimientos y, reconocen la necesidad de la implementación de una IAP, que, de forma progresiva y bajo asesoría recibida, se empieza a desarrollar hasta propiciar espacios en donde, tanto investigadores como participantes, especialmente, padres y madres de familia, de forma colectiva identificaran estereotipos de género dentro de sus prácticas de crianzas y, posteriormente, de forma reflexiva se piense y trabaje en la mejora de estas prácticas enfocadas en la equidad de género.

William, como docente de la institución, aportó su experiencia producto de la interacción cotidiana con los estudiantes, mientras que Juan Guillermo y Melani favorecieron al desarrollo y comprensión del proceso investigativo. Así, la problemática se

construyó partiendo de situaciones observadas en el contexto institucional y fortalecidas mediante el diálogo con los participantes.

Por lo anterior, en los espacios con padre y madres de familia se pretendió observar cómo los estereotipos de género están presentes en la formación de los niños, niñas y jóvenes.

Pese a la normativa y pedagogía en equidad de género en materia de educación, las familias replican modelos ambiguos de crianzas autoritarias y heteropatriarcales, sin generar una reflexión crítica sobre las mismas, prolongando en niños, niñas y jóvenes conductas reflejo de sus padres y madres. Estas se basan en estereotipos de géneros que impactan en el desarrollo emocional, sexual, social y psicológico de los niños, niñas y adolescentes quienes, dentro del contexto institucional, en espacios de dispersión, fortalecen con sus compañeros y normalizan con el tiempo.

Por otra parte, entendemos que, aunque: "la socialización es un proceso interactivo, (lo que) quiere decir que existe influencia mutua entre las personas involucradas en el proceso de socialización, donde cada uno de los miembros de la relación encarna el todo social al cual pertenece" (Aguirre-Dávila & Yáñez, 2000, p. 5), las políticas educativas de Colombia han promovido discursos orientados a la inclusión, la equidad y la formación integral, pese a lo cual aún persisten vacíos formativos relacionados con el enfoque de género dentro de la esfera social, familiar y educativa.

En el caso del Centro Educativo Integral Bucarelly, si bien el Proyecto Educativo Institucional, PEI, plantea una filosofía fundamentada en "la formación en la diversidad y en valores como: Inclusión, Respeto, Honestidad, Equidad, Solidaridad y Tolerancia"

(Centro Educativo Integral Bucarelly, 2016, p. 19), no se evidencia un desarrollo estructurado que responda a una intervención pedagógica de enfoque de género, donde se problematice de manera crítica los roles tradicionales, las violencias simbólicas o las desigualdades que reproducen los estereotipos de género.

Pese a que la institución desarrolla su modelo pedagógico a través de una formación humanística e inclusiva, también conserva elementos de una formación sustentada en la orden religiosa y modelos tradicionales de convivencia, lo que puede ir en contravía del pleno reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de la personalidad. Esta falencia resulta problemática debido a que limita la creación de espacios reflexivos pedagógicos donde se perpetúan y poco se cuestionan las prácticas naturalizadas de discriminación, afectando el desarrollo integral, psicológico y emocional de los niños, niñas y adolescentes.

La ausencia de espacios de diálogo y formación colectiva frente a esta problemática social impide que los padres y madres de familia del Centro Educativo Integral Bucarelly reconozcan y evidencien falencias en la formación de los niñas y niños desde el hogar, limitando la posibilidad de una transformación cultural; por lo tanto, esta IAP pretendió deconstruir y visibilizar realidades en colaboración de los investigadores y los participantes (estudiantes y padres y madres), interviniendo de manera directa en espacios de diálogo y talleres colectivos con la comunidad que permitieran el reconocimiento de los estereotipos de género en las prácticas de crianza, y de la necesidad de la promoción de una cultura de inclusión y respeto por derechos fundamentales como el libre desarrollo de la personalidad, igualdad y no discriminación de niños, niñas y adolescentes.

Buscamos el reconocimiento de las formas como determinadas prácticas de crianza presentes en las familias que hacen parte del Centro Educativo Integral Bucarelly reproducen estereotipos de género, e influyen en la construcción de identidades, emociones y expectativas en los niños y niñas. Aunque los estereotipos asociados a los géneros se han naturalizado en la vida cotidiana, algunos de estos pueden afectar de manera negativa los derechos fundamentales como el libre desarrollo de la personalidad, la igualdad y la no discriminación. En este contexto, esta investigación buscó comprender y transformar dichas prácticas naturalizadas a través de un proceso de IAP con las familias, orientada a generar una reflexión crítica y co-construcción de alternativas, frente a las prácticas de crianza con un enfoque de equidad de género.

1.2.Pregunta de investigación

¿De qué manera pueden reconocerse y transformarse estereotipos de género en las experiencias y prácticas de crianza de las familias de niños y niñas de sexto y séptimo grado del centro educativo Bucarelly, del corregimiento de San Cristóbal Medellín, para formar en equidad de género?

1.3.Objetivos

Objetivo general

Implementar un proceso de reconocimiento y transformación de los estereotipos de género en las experiencias y prácticas de crianza de las familias de niños y niñas de sexto y séptimo grado del centro educativo Bucarelly, del corregimiento de San Cristóbal Medellín, para formar en equidad de género.

Objetivos específicos

1. Identificar estereotipos de género en las experiencias y prácticas de crianza de las familias de niños y niñas de sexto y séptimo grado del centro educativo Bucarelly.

2. Formar a las familias de niños y niñas de sexto y séptimo grado del Centro Educativo Integral Bucarelly, en el reconocimiento de estereotipos de género y en la necesidad de su transformación para alcanzar equidad de género dentro del contexto familiar.

3. Diseñar pautas para una crianza basada en la equidad de género, que puedan replicar otras familias del Centro Educativo Integral Bucarelly, y que promuevan la transformación de los estereotipos de género en niños, niñas y adolescentes, desde las prácticas de crianza familiar.

2. JUSTIFICACIÓN

En un país como Colombia, marcado por diferentes y a la vez, tan parecidas culturas, costumbres y prácticas, hablar de estereotipos de género dentro del contexto familiar y cuestionarse sobre las prácticas de crianza es un tema complejo que puede ocasionar problemas o poca aceptación por parte de quienes se rehúsan a reconocer la importancia del desarrollo íntegro de los niños y adolescentes, del desarrollo de sus emociones, personalidades y su desarrollo social. Sin embargo, no se debe dejar a un lado y se necesita no sólo de investigación hermenéutica sino también del accionar de manera participativa para lograr educar y transformar dichas realidades.

Es por esto, que, esta IAP en el Centro Educativo Integral Bucarelly se plantea como una respuesta e intervención frente a una problemática social y familiar que, a lo

largo del tiempo se reproduce de manera silenciosa en la vida cotidiana y que, ya hace parte del imaginario colectivo de los seres humanos.

La repetición de las prácticas de crianza de forma explícita o implícita puede mantener un ciclo de crianza tradicional que fomentan una reproducción de estereotipos de género, que, a su vez, inciden en el proceso de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Por esto, es importante reconocer que los estereotipos de géneros se marcan desde las acciones y prácticas tradicionales cotidianas que terminan siendo ligados a aspectos emocionales y psicológicos que se manifiestan por medio del lenguaje utilizado en las interacciones familiares, y que encaminan las decisiones de los niños, niñas y adolescentes en su quehacer cotidiano; es por medio de las jerarquías y relaciones de poderes desiguales, como los papeles y responsabilidades son otorgados según el género, esto, afectando a quienes están siendo criados y educados.

Por esto, se debe generar conciencia sobre las consecuencias o repercusiones que implica criar y educar con estereotipos. Esta problemática requiere de intervención educativa que propicie una reflexión colectiva que sea capaz de trascender a la transformación del problema descrito anteriormente, ya que: “La educación permite crear una conciencia crítica, desde la forma de interpretar el mundo, comprender la situación en que viven y actuar sobre él para lograr la transformación social” (Universidad Nacional del Centro del Perú, 2018, p. 115). En este sentido, se puede valorar a la educación y escuela como un lugar privilegiado para promover el diálogo, el respeto y cambios entre los docentes, estudiantes y familias, respecto a asuntos ligados a la igualdad, equidad, respeto y responsabilidades compartidas en la crianza.

Por esta misma razón, es importante este proyecto porque se plantea como una manera de visibilizar problemáticas dentro del contexto familiar y, además, como una forma de generar conciencia mientras, a su vez, se construyen unas pautas de crianza, estrategias y prácticas asertivas para que las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly reconozcan y promuevan la igualdad y el respeto.

Los resultados de esta investigación son útiles para identificar y evidenciar prácticas de crianza que reproducen estereotipos de géneros dentro de familias del centro Educativo Integral Bucarelly, además, es una forma de trabajar en conjunto con las familias y escuela con relación a la equidad de género siendo fundamental generar procesos reflexivos que sean la vía para promover prácticas de crianza más equitativas.

Finalmente, preguntándose por el valor de este proyecto, se enfatiza en que este mismo se encuentra en su intención de contribuir en la vida cotidiana de las familias, fomentando prácticas de reflexión y cambios en pro del bienestar común y en el de las futuras generaciones, esto, con ayuda de los padres y madres de familia, quienes generarán esas pautas y estrategias antes expuestas, además, es un proyecto del cual se beneficiará de manera directa las familias participantes, especialmente padres, madres quienes tuvieron espacios para reflexionar, formarse y construir, e indirectamente, los estudiantes vinculados a estas familias quienes se verán favorecidos por prácticas de crianza más equitativas.

3. ANTECEDENTES

Para la construcción de los antecedentes, se realizó una búsqueda exhaustiva en Google Scholar considerado un buscador completo especializado de información, estudios y producciones académicas y científicas. Este, posee en su base de datos producciones

publicadas por Redalyc, Scielo, Dialnet y por repositorios académicos de diferentes Instituciones educativas a nivel internacional, nacional y local.

Esta revisión se llevó a cabo teniendo en cuenta lo siguiente: 1. Selección de sólo publicaciones en español, 2. Con un período de tiempo específico, que comprende desde los años 2018 a 2025 por ser un periodo reciente y activo en publicaciones, además, 3. Se realizó la búsqueda por categorías, en este caso, principalmente: estereotipos de género, prácticas de crianza y equidad de género.

Con la categoría “prácticas de crianza” Google Scholar arrojó 15,800 producciones, de estas se destacan, por su pertinencia para el estudio, 8 publicaciones en total de las cuales 2 son de nivel internacional, 3 del nivel nacional y 3 del nivel local.

Con la categoría de “estereotipos de género” se encontraron aproximadamente 15,600 publicaciones filtradas entre 2018 y 2025 de las cuales se resaltan y abordan 11 en estos antecedentes, 5 del nivel internacional, 3 del nivel nacional y 3 del nivel local.

Con la categoría “equidad de género” se encontraron aproximadamente 15,700 producciones académicas publicadas en Google Scholar, de las cuales, 4 están referenciadas en este apartado de antecedentes, 1 a nivel internacional, 2 a nivel nacional y 1 local.

A continuación, se presentan antecedentes que comprenden, desde tesis de pregrado, y posgrado hasta publicaciones de revistas científicas, todas organizadas por categorías. Estas publicaciones ayudaron al desarrollo y abordaje del proyecto de investigación, desde las categorías: estereotipos de género y prácticas de crianza.

Estos antecedentes se clasifican en Internacionales, Nacionales y Locales, además cada uno trabaja perspectivas conceptuales, teóricas y/o metodológicas que aportan a la

investigación en su objetivo de contribuir al reconocimiento de los estereotipos de género por medio del análisis de las prácticas de crianza de las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly.

3.1. Las prácticas de crianza en literatura académica internacional

Lara, Mendoza & Serrano (2021) realizaron la investigación "*Descripción de la crianza en el siglo XXI*" cuyo objetivo fue describir los tipos de crianza utilizados por los padres y madres de familia, e identificar posibles diferencias en la crianza de hijos e hijas, a partir de las percepciones de adolescentes de la escuela secundaria del municipio de Metepec, Estado de México. Se trata de un estudio descriptivo con diseño de tipo transversal. Además, las autoras utilizaron una metodología cuantitativa en donde participaron 119 adolescentes estudiantes de género femenino y masculino con edad promedio entre los 12 y 14 años; el instrumento fue aplicado por las investigadoras en este caso realizándose un previo consentimiento informado por tratarse de niños, niñas, adolescentes de edad.

Esta investigación cita a Lavric y Naterer (2020), quienes afirmaron que:

> Se demostró que la niñez educada con prácticas de crianza positiva tiene niveles elevados de satisfacción de vida, caso contrario lo que ocurre con la niñez que recibe estrategias inconscientes, cuyas prácticas de crianza se caracterizan por no tener supervisión en combinación con prácticas autoritarias, ya que todo lo anterior tienen un impacto negativo en la satisfacción con su vida (Como se citó en Lara, Mendoza y Serrano, 2021, p. 11).

Lara, Mendoza & Serrano (2021) encontraron que, en un 84,9%, son las madres quienes se encargan de criar a los hijos; asimismo, clasificaron las prácticas de crianza en rígida, inductiva y la mixta, encontrando que los padres y madres exigen cumplimiento y respeto absoluto a las normas; otros adolescentes afirmaron que los padres y madres los escuchan y tienen en cuentas las circunstancias antes de castigarlos; y otros también, que sus padres y madres los motivan hacer las cosas por sí mismos pero que se sienten controlados, al mismo tiempo.

Este estudio es relevante para la investigación actual porque tienen en común temas y sujetos: 1. se trabaja y pretende conocer las prácticas de crianza de los padres y madres con adolescentes; y 2. proporciona, además, instrumentos y procedimientos cuantitativos como estadística descriptiva y análisis multivariado, que pueden ser utilizados en investigaciones que buscan conocer y describir un fenómeno o situación. Estos resultados fueron útiles para pensar y cuestionarse sobre las distintas formas y prácticas de crianza que se pueden encontrar en diferentes familias al momento de realizar procesos de investigación, intervención, educación y acción en esta IAP.

La investigación "*Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo como estrategia para favorecer el desarrollo infantil temprano durante la primera infancia",* realizada por Nayeli Alejandra Betanzos Lara (2019) tuvo como objetivo promover las prácticas de crianza inclusivas en el desarrollo infantil de niños de 3 a 6 años de edad en la colonia Barranca Honda, Puebla, México. Estos viven en exclusión del sistema educativo, por lo que la investigación es desarrolló estrategias socioeducativas para trabajar con los padres y madres de familia buscando mejorar las condiciones del proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

En las prácticas de crianza relacionadas al aprendizaje, se concentran aquellas acciones de padres, madres y cuidadores en las que se realizan actividades en el hogar con la finalidad intencional de aprender. Más allá de la asistencia o no a la escuela, el hogar es un espacio natural para el aprendizaje, y es a través de las prácticas de crianza con enfoque inclusivo, que puede subsanarse la falta de servicios educativos (Betanzos Lara, 2021, p. 244).

La metodología utilizada en la investigación fue la acción participativa con un diseño cualitativo, y los instrumentos para la recolección de la información consistieron en diarios de campo detallando las prácticas de crianza con enfoque inclusivo que llevaban a cabo los padres y madres a lo largo de la intervención.

Como conclusión de la investigación se evidenció que las madres y padre que hicieron parte de la investigación adoptaron prácticas de crianza inclusivas que les permitió favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus hijos. Esto ayuda a mitigar los rasgos de niños desescolarizados en la primera infancia, lo que fortalece los procesos de aprendizaje por medio de las intervenciones para el ingreso a la escuela de niños en situaciones vulnerables.

3.2. Las prácticas de crianza en literatura académica nacional

Ana Estrella Meza Rodríguez (2024) realizó una investigación titulada *Prácticas de crianza, autonomía y habilidades socioemocionales en preadolescentes,* la cual fue presentada para optar al título de Doctora en Psicología publicada por la Universidad Nacional de Colombia desde la facultad de Ciencias humanas. Esta investigación transversal cuantitativa se enfocó en las prácticas de crianza materna, la influencia de la

comunicación, y la expresión del afecto en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los pre adolescentes.

Este es un estudio con aspectos analizados desde la psicología y resalta la importancia del rol materno en el desarrollo social y emocional de sus hijos. El objetivo general de esta investigación radicó en "analizar la influencia de las prácticas de crianza maternas mediadas por la autonomía adolescente sobre la expresión de habilidades socioemocionales en preadolescentes de 10 a 12 años a través de un modelo de medición entre variables" (p. 43).

Se llevaron a cabo los objetivos planteados utilizando cuestionarios para la recolección de datos los cuales eran auto diligenciados según la autora, con una muestra de 280 madres con sus hijos entre los 10 y 12 años de edad matriculados en colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá, en cuanto a la construcción de la metodología, se identificaron diferentes variables que se desprenden de las categorías principales en esta investigación, las cuales son prácticas de crianza, habilidades socioemocionales y autonomía.

La autora de esta tesis muestra la importancia y necesidad de una crianza afectuosa y, sobre todo, comunicativa que promueva la autonomía individual que contribuya de manera positiva al desarrollo de habilidades como la autoeficacia, la habilidad social y emocional.

Finalmente, la psicología en el presente proyecto y categoría abordada es relevante porque estudia la conducta humana, además, hace parte de las ciencias sociales, ciencias humanas, por lo que no está alejada del objeto de la investigación, puesto que es interesante

y necesario observar las prácticas de crianza desde aspectos psicológicos que permitan cuestionar y entender cómo estas prácticas, patrones repetitivos, vínculos afectivos y demás influyen en el desarrollo de los niños y adolescentes. En esta misma línea, esta investigación con este enfoque psicológico ayuda con propuestas concretas que se pueden utilizar para transformar prácticas de crianza negativas en prácticas asertivas.

Verónica Henao y Mirian Salazar Henao (2021) realizaron una investigación llamada "*Prácticas de crianza y contextos de vulnerabilidad: narrativas generacionales e institucionales. Hogar Infantil Barrios del Norte de Marsella Risaralda Colombia*"; en este, se examinó la construcción social de las infancias, las juventudes y las familias, además, de las políticas públicas y políticas de la cultura, para optar el título Magister en Educación y Desarrollo Humano. Es una investigación de carácter interpretativo y se vincula a una finalidad comprensiva. Está inscrita en un diseño de corte hermenéutico, el cual pretende realizar una lectura de un fenómeno de la realidad a través del diálogo entre los diferentes discursos teóricos, socioculturales y normativos.

Las autoras analizan las tendencias teóricas que se expresan en metáforas y narrativas pretendiendo argumentar los contextos de vulnerabilidad, así como las rupturas y desplazamientos teóricos en dos regularidades halladas en la investigación: la dimensión material, social e institucional, por una parte, y la dimensión afectiva, ética y política por otra parte (Henao & Salazar, 2021).

El propósito de la investigación es evidenciar las prácticas de crianza desde los diferentes panópticos sociales, con una perspectiva micro social en relación con la infancia y adolescencia en la familia y la comunidad, y una esfera macrosocial que es lo

institucional desde el aspecto político y con ello, orientar la indagación de bibliografía, implementación de narrativas e interpretación de la información de los actores simbólicos y sociales en las prácticas vulnerables para así permitir el estudio y comprensión de la información y contextualización del tema.

Como resultado de la investigación en un primer momento se evidencia que el proceso de crianza es complejo y ligado a dos dimensiones, que son lo material e inmaterial; desde el aspecto material se relaciona a las instituciones, los recursos y el empleo de los padres y madres, que son el entorno social de las familias y los niños, niñas, adolescentes; por otra parte, el entorno inmaterial que hace referencia al afecto, los valores, la autoridad y el desarrollo. La categoría más importante dentro de la investigación es la de la vulnerabilidad, la cual muestra cómo la desigualdad estructural fragmenta el proceso de crianza en los niños, niñas, adolescentes, afectando de manera directa la cultura, la economía y lo social en su entorno de formación, lo que a su vez refleja la importante tarea de las madres o abuelas en el cuidado de los niños, mientras los padres tienen más ausencia debido a sus trabajos.

Por lo tanto, el proceso de crianza no se puede ver de manera aislada o reducida a una población determinada, sino a un conjunto de instituciones que configuran la forma en la que viven, se educan y se proyectan a un futuro los niños, niñas, adolescentes. Para la presente investigación, esto tuvo sentido por cuanto se quiso reconocer y empoderar a las familias para que rompieran los estereotipos de género en la crianza, pero se reconoce además que los ciclos de pobreza son influyentes en su reproducción y deben abordarse desde las políticas públicas.

3.3. Prácticas de crianza en literatura académica local

El trabajo de investigación "*Relación de las prácticas de crianza familiares con el proceso de lectoescritura de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Vallejuelos de la ciudad de Medellín",* de los autores Yasbleidy Ulloa Rojas y Jackelin Urbiñez Arredondo (2024), resaltó la importancia de las prácticas de crianza en las familias de los niños de grado cuarto de la institución educativa Vallejuelos, para el desarrollo del proceso de lectoescritura, desde un enfoque cualitativo, lo que permite evidenciar que el acompañamiento desde el hogar fortalece estas habilidades. La metodología que se empleó fue desde el enfoque cualitativo para interpretar y analizar la relación entre las prácticas de crianza y los procesos de lectoescritura, a través de la observación participante y la bitácora de observación entendiendo la realidad del sujeto dentro del contexto institucional y su desarrollo dentro del paradigma planteado, además una entrevista de grupo focal con padres y madres de familia que permita entender el contexto familiar de los estudiantes.

El texto plantea el término de familia como: "Un sistema que crea relaciones entre culturas, involucrando las emociones de cada uno de sus integrantes, sin importar la existencia o no de vínculos sanguíneos" (Andersen, 1997, como se citó en Ulloa & Urbiñez, 2024, p. 21). La investigación concluyó que las familias influyen ampliamente en los procesos de aprendizaje de sus hijos, especialmente en lectoescritura, a través de la motivación, participación y acompañamiento desde el hogar; aunque en algunos casos hay un acompañamiento, este viene acompañado de castigos físicos, lo que entorpece el proceso

de aprendizaje del mismo; por último, se plantea la necesidad de un psicopedagogo que articule la escuela con las familias para crear estrategias que faciliten y fortalezcan los escenarios de enseñanza.

Norman Hernando Pérez Rivera, Mónica Yazmín Giraldo Osorio e Iván Felipe Muñoz Echeverri (2022) realizaron una investigación titulada "*Masculinidad y paternidad en procesos de crianza"*. La metodología de la investigación se propuso desde el paradigma cualitativo, que toma como soporte epistemológico el construccionismo social y cuya base teórica es el interaccionismo simbólico. Se discutieron los significados y las prácticas sobre la paternidad y la masculinidad que se dan en la crianza, y que conducen a la reproducción social de los patrones hegemónicos patriarcales o a la emergencia de formas alternativas de ser hombre en la sociedad actual (Pérez-Rivera, Giraldo-Osorio & Muñoz-Echeverri, 2022, p.1).

Esta investigación enriquece los antecedentes de la presente investigación al evidenciar cómo las conductas patriarcales heredadas por las figuras tradicionales en el hogar enmarcan las conductas y comportamientos de los niños, niñas, adolescentes desde su formación guiada a la masculinización, reproduciendo el patriarcado. La metodología de la investigación se enriqueció y fundamentó bajo el método "*Grounded Theory*" (Teoría Fundamentada), el cual se usó como método de análisis cualitativo para descubrir significados en las prácticas y modelos patriarcalizados y masculinizados dentro del proceso de crianza.

La recolección de la información se dio a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas en una institución educativa de la comuna 1 del municipio de Medellín. Los

resultados de la investigación arrojaron que el patriarcado sigue estando arraigado a las prácticas hegemónicas en el hogar, replicándose continuamente, pero reconociendo que también están emergiendo alternativas nuevas de crianza que involucran al hombre, y se salen de la visión socialmente normalizada de proveedor del hogar y la madre de figura pasiva. Lo que se evidencia en los datos recolectados es que el hombre empieza hacer parte de las tareas del hogar y las responsabilidades con sus hijos; sin embargo, los datos evidencian que estos cambios son paulatinos y lentos por la presión social y cultural del hombre.

En el estudio realizado por Correa Agudelo, Botero Arango, Valoyes Arenas y Rodríguez Bustamante, titulado *Perspectiva de género en la violencia filio-parental* (2021), publicado en Medellín, se analiza la violencia filio parental; que se refiere a la violencia intrafamiliar específica de los hijos hacia los adultos responsables o padres, madres de familia, producto de su formación o crianza. En cuanto a la figura del victimario, se puede decir que los hijos varones tienden a ejercer esta violencia con ambos progenitores, en comparación de las hijas que tienden a la violencia de tipo verbal y psicológica dirigida a la figura materna (Jiménez, 2017, como se citó en Correa Agudelo et al., 2021).

Esta problemática está ligada a las etapas de crecimiento, y especialmente en la adolescencia, por la transición de la niñez a la vida adulta, con el desarrollo sexual, el cambio hormonal y temperamental ligado a conductas emocionales. La investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa de enfoque hermenéutica, bajo la modalidad del estado del arte, a través de la revisión bibliográfica de 56 fuentes que se enmarcan dentro de la última década. El objetivo principal de la problemática a investigar era evidenciar las

características de la víctima y el victimario y su relación con las perspectivas de género, como punto clave y de partida que permitiera generar un análisis.

Como conclusión de la investigación se menciona la importancia de incorporar las perspectivas de género y cómo el papel y los roles del hombre y la mujer como figuras de autoridad en el hogar cambian dependiendo su participación en la formación y el cuidado del menor. Por lo tanto, como resultado de esta, se menciona la importancia del estilo de crianza democratizado en las relaciones familiares permiten una formación y educación justa y compartida que contribuye a las interacciones sociales más respetuosas del menor.

El estudio: "*Prácticas de crianza cotidianas al interior de la familia: un camino hacia el desarrollo integral de la primera infancia*" (2019) es un trabajo de grado para optar al título de trabajadores sociales elaborado por Daniela Vásquez Osorno y Vanesa Arango Meneses. Esta investigación se enfocó en las estrategias y prácticas de crianza aplicadas y asumidas por 4 de las familias que hicieron parte del programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín en el año 2017; aquí, se resaltó la importancia de esta etapa de vida del ser humano y el papel fundamental que cumple la familia en el desarrollo integral de cada ser humano.

Se preguntaron por cómo implementan las 4 familias con las que se trabajó, las prácticas de crianza propuestas por el programa Buen Comienzo en el 2017, lo que quiere decir que, fue una investigación hermenéutica. También se menciona que se describen estas prácticas y se reflexionan con los padres de familia sobre este mismo tema.

En cuanto a su metodología, métodos e instrumentos, las investigadoras implementaron entrevistas semiestructuradas para que les facilitara el conocimiento de

aspectos importantes relacionados con lo que se interroga. Asimismo, abordaron en mayor medida “las pautas de crianza” porque afirman que esta última tiene mayor abordaje y desarrollo conceptual, en lugar del término: prácticas, es decir, hay mayores referencias conceptuales relacionadas con “pautas” que con “prácticas. Respecto a eso, Vásquez y Arango aseguran que:

> En la tarea de establecer pautas de crianza, confluyen diversos factores, entre ellos: las experiencias, costumbres, hábitos de pareja, madurez, resentimientos, traumas y demás situaciones que pueden vulnerar los derechos de las niñas y niños, por ello se hace necesario que los padres y madres reconozcan e identifican la incidencia de estas diversas situaciones y elementos (2019, p. 33).

Durante el desarrollo del proyecto se mencionó constantemente la educación, la escuela y el papel fundamental que estos juegan en el desarrollo de los seres humanos, según las autoras los padres y educadores son los principales responsables de esta educación y desarrollo mientras que, el papel del niño se explica como pasivo o activo dependiendo de los padres, el entorno, contexto y la educación que se le está impartiendo.

Esta investigación resulta útil y provechosa debido a que presenta referentes normativos donde se reconoce que los derechos humanos tienen cabida dentro estos temas de interés, pues se citan explícitamente políticas y normas que tiene el gobierno de Colombia en beneficio de los niños y niñas para garantizar su protección y derechos, resalta, además, que estas responsabilidades les son otorgadas a la familia principalmente, y secundariamente a la sociedad y el estado.

3.4. Estereotipos de género en literatura académica internacional

El texto: "*Estereotipos de género en las familias del barrio 5 de junio, Cantón La Libertad*" (2024) fue un proyecto de investigación elaborado por Mariela Pilay y Gina Rocafuerte. El proyecto se realiza porque se identifica una problemática dentro del ámbito familiar, problemática que afecta especialmente a las mujeres según las autoras, estas mismas se refieren a los estereotipos de géneros que según, provocan desequilibrios dentro del hogar. Tienen como objetivo "determinar los estereotipos de género que inciden en las familias del barrio 5 de junio del Cantón la Libertad" (p. 17). Realizan este estudio bajo una metodología descriptiva, con un enfoque cualitativo aplicando instrumentos como la entrevista estructurada con preguntas abiertas. Dentro de sus resultados identifican que la mayor parte de personas entrevistadas no saben qué son los estereotipos de género, "el 80% de los entrevistados contestaron que no conocen el significado del tema, que era primera vez que escuchaban esas palabras" (p. 69), el otro porcentaje, según los resultados, relacionaban estas palabras con "ser hombre, mujer y homosexual" (p. 69).

De acuerdo con los resultados y conclusiones a las que llegaron las autoras, se reconoce que esta población resume el papel de la mujer como las que tienen la responsabilidad de realizar los quehaceres del hogar, los hijos y la casa, mientras que los hombres son considerados pilares fundamentales, quienes tienen la responsabilidad de sustentar dicho hogar. Como antecedente, este trabajo de investigación es pertinente porque tiene toda la relación con la IAP, tiene el mismo enfoque, mismas categorías y, además, porque dentro de las preguntas que se llevan a cabo, se habla de los sentimientos, formas de vestir, cuidado personal, profesiones que pueden estudiar hombres y mujeres etc., los cuales

pueden ser vistos como ejemplo de construcción de instrumentos dentro de una metodología cualitativa.

El estudio de los estereotipos de género y su transmisión a través de la crianza materna representa una herramienta fundamental para comprender cómo se perpetúan las desigualdades sociales desde el núcleo familiar. El texto *Percepción de estereotipos de género transmitidos a adolescentes mediante la crianza materna* (2023) plantea como idea central que las madres, a través de sus prácticas de crianza, transmiten a sus hijos e hijas ideas tradicionales sobre lo que significa ser hombre o mujer, lo cual impacta directamente en la construcción de sus identidades. Esta perspectiva resulta crucial para el análisis y reconocimiento de los estereotipos de género, ya que permite visibilizar cómo estos se interiorizan desde edades tempranas, muchas veces de manera inconsciente.

La investigación desarrollada por Lira-Ochoa, Oudhof van Barneveld, González Arratia-López Fuentes, Robles-Estrada y Rodríguez-Aguilar (2023) demuestra que los adolescentes perciben una fuerte transmisión de estereotipos ligados a la expresión de los afectos, las tareas domésticas, la sexualidad y el comportamiento social, lo cual refleja “el mantenimiento de los roles de género tradicionales, donde la socialización de los hijos e hijas, así como la responsabilidad de crianza, es propio del sexo femenino” (p. 206). Esta afirmación permite comprender que los estereotipos no son simplemente ideas o creencias, sino estructuras que guían prácticas cotidianas y decisiones vitales, como las vocaciones profesionales, la expresión emocional y las expectativas sobre la familia.

Uno de los aportes más significativos del estudio es la construcción de una escala que permite medir de manera concreta cómo los adolescentes interpretan los mensajes

recibidos en la crianza. Esta herramienta identificó cinco factores clave: oportunidades laborales y educativas, tareas domésticas y de crianza, ejercicio de la sexualidad, expresión de los afectos y comportamiento social estereotipado. A través del análisis estadístico, los autores encontraron que “las madres transmiten en mayor medida los estereotipos relacionados con este factor” (Lira-Ochoa et al., 2023, p. 200), lo que evidencia la persistencia del modelo tradicional de feminidad, basado en la emocionalidad, la docilidad y el cuidado.

Además, el estudio señala que estas percepciones varían según el sexo, el tipo de familia y el nivel educativo de la madre, siendo más marcadas en hogares monoparentales y en contextos de menor escolaridad. Esto indica que los estereotipos de género no se reproducen de forma uniforme, sino que se ven atravesados por condiciones sociales y educativas específicas. Tal como indican los autores, “los adolescentes provenientes de familias monoparentales perciben en mayor medida estereotipos relacionados con tareas domésticas y de crianza” (p. 201), lo que invita a reflexionar sobre la necesidad de abordar estos temas desde una perspectiva interseccional.

En conclusión, el texto evidencia que la crianza materna sigue siendo un canal clave en la transmisión de estereotipos de género, y que reconocer esta influencia es indispensable para promover una educación más equitativa y consciente. Al analizar las prácticas cotidianas dentro del hogar, se abre la posibilidad de generar transformaciones culturales profundas, que permitan a niños y niñas crecer libres de mandatos restrictivos y desarrollarse plenamente como individuos. Así, el reconocimiento de los estereotipos en la crianza no es solo una labor investigativa, sino un paso importante y necesario hacia la justicia social.

En el artículo, realizado por Lidia E. Santana-Vega, Zuleica Ruiz-Alfonso y Luis Feliciano-García (2023) sobre: "*Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria"* se analizan las desigualdades que se han tejido socialmente entre hombres y mujeres, y cómo esto afecta la manera en que se desenvuelven dentro del contexto institucional y vocacional afectando no solamente comportamientos, sino intereses profesionales. "La desigualdad entre hombres y mujeres se manifiesta en el acceso a la educación, el trabajo, las tareas domésticas y otras expresiones culturales" (Sánchez-García & Suárez-Ortega, 2021, como se citó en Santana Vega, Ruiz Alfonso & Feliciano García, 2023).

Los objetivos principales que se plantean es evidenciar si existen estereotipos de género en las decisiones de las mujeres referente a lo que deben o pueden hacer, además sobre la confianza que se tiene para decidir sobre su propio futuro, y la claridad que tienen sobre su proyecto de vida. Para indagar si los estereotipos de género influyen en el desarrollo vocacional de los jóvenes.

La metodología que se implementó fue cuantitativa, con análisis estadístico y modelo de ecuaciones estructurales. El instrumento que se utilizó fue el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral, que incluye varias escalas: Escala de Estereotipos Vocacionales de Género, Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión de Carrera, Inventario de Actitudes hacia la Elección de Carrera y Escala de Claridad en el Diseño del Proyecto de Vida.

El resultado muestra los estereotipos de género afectan el desarrollo vocacional de las mujeres al disminuir su confianza, dentro de la investigación se resalta que estos

provienen no solo de la familia, sino de la escuela y la sociedad, al haber más estereotipos, hay menos decisión, confusión y adaptabilidad o elección en el futuro profesional.

Merma-Molina, Gavilán-Martín, Molina-Motos y Urrea-Solano (2021) en su estudio: *"Roles de género y actitudes sexistas en adolescentes",* plantearon una premisa fundamental para el análisis crítico de las relaciones de género: la internalización temprana de los roles de género tradicionales incrementa significativamente el riesgo de actitudes sexistas en la adolescencia. Esta idea central es especialmente relevante porque vincula el proceso de socialización con la perpetuación de desigualdades y, potencialmente, con la violencia de género. Según los autores, "los roles de género tradicionales aumentan el riesgo de actitudes sexistas" (Merma-Molina et al, 2021, p. 126), lo cual obliga a reflexionar sobre las prácticas educativas y familiares que contribuyen a su reproducción.

La importancia del reconocimiento de estos estereotipos radica en que permite desnaturalizar construcciones sociales que han sido históricamente presentadas como verdades inmutables. El estudio demuestra que existe una relación directa entre la auto atribución de roles de género y la aparición de actitudes sexistas, especialmente en los varones adolescentes, quienes presentan niveles más altos de sexismo (Merma-Molina et al., 2021). En palabras de las autoras y autores, "los adolescentes españoles son más sexistas que las adolescentes" (p. 125), y esta diferencia se agudiza cuando se asume una masculinidad tradicional, entendida como hegemónica y dominadora.

El artículo también resalta que "la adolescencia temprana (de 12 a 15 años) es un periodo de transición donde se adquieren muchas conductas que estarán presentes de por vida" (Merma-Molina et al, 2021, p. 114), razón por la cual se hace imprescindible

intervenir desde etapas educativas tempranas para prevenir la consolidación de estos esquemas de pensamiento. La escuela, como espacio privilegiado de socialización secundaria, tiene el potencial de contrarrestar los discursos sexistas aprendidos en otros entornos, como la familia o los medios de comunicación ya que, la representación de hombres como agresivos y dominantes y de mujeres como sumisas y dependientes contribuye a la normalización de la violencia.

Además, el estudio pone de relieve la necesidad de abordar las diferencias en función del contexto familiar, encontrando que "los hombres se muestran más sensibles a la influencia del nivel de estudios del padre" (Merma-Molina et al, 2021, p. 124). Este hallazgo sugiere que las políticas educativas deben involucrar no sólo a las instituciones escolares, sino también a las familias, como agentes fundamentales en la reproducción o transformación de los estereotipos de género.

En suma, el análisis propuesto por Merma-Molina y sus colegas no solo ofrece una comprensión profunda de la relación entre roles de género y sexismo, sino que además sirve como base empírica para el diseño de intervenciones pedagógicas orientadas a la igualdad, mediante el análisis de los estereotipos de género para desmantelar las normas sociales que perpetúan la violencia de género. Reconocer los estereotipos de género en la adolescencia no es simplemente una cuestión teórica, sino una necesidad urgente para construir relaciones más justas y libres de violencia en la vida adulta.

El trabajo de Denys Serrano Arenas y Azucena Ochoa Cervantes (2020) sobre: *Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela*, realizado en la Universidad de Costa Rica, tuvo como objetivo identificar los

conceptos que enmarcan los estereotipos de género en el desarrollo de la primera infancia en las escuelas de México.

En un primer momento, las investigadoras dan una aproximación al término de estereotipos de género, el cual evidencia la importancia de la categoría y es el significado que “Diversos autores coinciden en que los estereotipos de género son construcciones sociales que asignan atributos y roles según el sexo, influenciados por factores socioculturales” (Guel & Martínez, 2019; Cerro & Vives, 2019; Romero & Cardeña, 2017; Parga, 2008). Según lo anterior, los estereotipos de género son una construcción social ligada a la cultura, que delimita acciones o comportamientos en los que se deben desenvolver las personas según su género, que se vuelven simbólicos y cambiantes en el contexto y tiempo.

La metodología de la investigación cualitativa de tipo descriptivo- analítico, el método empleado fue cuasi-etnográfico, utilizando como instrumento entrevistas individuales a 25 niñas y 22 niños de grado sexto, que permitía recolectar la información, describir e interpretar para arrojar un resultado.

La investigación concluyó que las niñas se desarrollan mejor en ejercicios de expresión, enfocados principalmente a la trasmisión de ideas u opiniones lo que evidencia un mayor compromiso académico, mientras que los niños se desenvuelven mejor en ejercicios de uso de fuerza física; pero, como una disminución académica. Por lo tanto, los investigadores, evidencian que los niños y niñas no participan de la misma manera en la escuela, porque existen unos comportamientos (estereotipos) de lo que deben hacer según su sexo, lo que limita la forma en la que se relacionan en la escuela.

3.5. Estereotipos de género en literatura académica nacional

El texto de Buitrago Gómez: "*El papel de los y las docentes en las dinámicas de género en la Escuela Rural Mochuelo Alto"* (2024) presenta una idea según la cual los y las docentes desempeñan un papel determinante en la reproducción o transformación de los estereotipos de género en la escuela primaria, especialmente en contextos rurales como Mochuelo Alto, Bogotá. A través del análisis de prácticas pedagógicas cotidianas, la autora evidencia cómo el espacio escolar no es neutro, sino que funciona como un agente socializador que refuerza o cuestiona los roles tradicionales asignados a niños y niñas.

La importancia de esta idea radica en que la escuela representa una de las primeras instituciones sociales donde los niños y niñas aprenden qué se espera de ellos según su género. Si las dinámicas educativas se dan sin una mirada crítica, es probable que se perpetúen modelos desiguales y excluyentes. Como sostiene Buitrago Gómez (2024), prácticas aparentemente inofensivas como asignar tareas físicas a los niños o juegos tranquilos a las niñas legitiman la división sexual del trabajo desde edades tempranas, limitando el desarrollo integral de cada estudiante. Además, el estudio muestra que, aunque persisten prácticas generalizadas, también existen docentes que, desde sus propias convicciones, promueven la equidad de género. Estas experiencias pedagógicas permiten a los estudiantes construir identidades más libres y auténticas. Tal como se señala en el texto, docentes como Sofía y Melissa han transformado sus aulas en espacios de reflexión crítica donde se cuestionan estereotipos naturalizados (Buitrago Gómez, 2024). En este sentido, se evidencia que el género no es un dato biológico, sino una construcción social que moldea identidades, normas y relaciones de poder, lo cual refuerza la necesidad de abordar pedagógicamente desde la infancia. Por ello, analizar y desarrollar una perspectiva de

género en la educación es, por tanto, el deber pedagógico de las y los docentes y la escuela. Como señala la autora, el currículo oficial muchas veces no ofrece espacios para estas reflexiones, pero es precisamente la agencia del profesorado la que puede abrir caminos hacia prácticas educativas más inclusivas y equitativas.

En conclusión, reconocer el papel activo de los y las docentes en la formación de identidades de género permite comprender que la escuela no sólo reproduce las estructuras sociales, sino que también puede subvertirlas. Apostar por una educación con enfoque de género desde la infancia, especialmente en territorios históricamente excluidos, como las zonas rurales, es clave para garantizar la justicia social y el desarrollo humano de niñas y niños sin restricciones impuestas por estereotipos.

El estudio de Harold Manzano-Sánchez (2023): *"Diferencias de género en la elección de una carrera universitaria en estudiantes de educación media"*, publicado en Cali, evidencia cómo los estereotipos de género siguen influyendo de manera significativa en las decisiones vocacionales de los adolescentes, reforzando patrones tradicionales que limitan su desarrollo personal y profesional. La idea central del texto radica en que las expectativas sociales sobre lo que “debe” estudiar un hombre o una mujer continúan moldeando sus aspiraciones, afectando la libertad de elección y reproduciendo desigualdades en el ámbito académico y laboral.

Esta problemática resulta de vital importancia para el análisis y reconocimiento de los estereotipos de género, pues pone en evidencia cómo estos no son simplemente ideas abstractas, sino realidades que impactan directamente las oportunidades de los jóvenes. El análisis de esta influencia permite cuestionar las estructuras sociales que perpetúan la

división sexual del trabajo y promueve la implementación de estrategias educativas más equitativas, que impulsen a los adolescentes a explorar sus intereses sin condicionamientos de género. De acuerdo con los hallazgos del estudio, las estudiantes mujeres tienden a inclinarse por programas relacionados con el cuidado y el ámbito social, mientras que los varones optan por áreas técnicas y científicas, reproduciendo así una segmentación tradicional del conocimiento (Manzano-Sánchez, 2023).

Esta división no solo limita el potencial de los jóvenes, sino que también afecta la representación de género en distintos campos profesionales, reforzando brechas históricas en sectores clave para el desarrollo del país. Asimismo, el entorno familiar y educativo influye notablemente en la elección profesional, ya que muchas veces se refuerzan sutilmente roles de género a través de expectativas diferenciadas hacia hijos e hijas (Manzano-Sánchez, 2023). El reconocimiento de estas influencias permite que los docentes, orientadores y las familias se replanteen sus discursos y prácticas, y favorece una orientación vocacional basada en el interés individual y no en estereotipos. En conclusión, el análisis de los estereotipos de género en la elección de carrera no solo enriquece la comprensión de las dinámicas escolares y familiares que los refuerzan, sino que también abre el camino para construir una sociedad más justa, donde cada persona pueda tomar decisiones libres y conscientes sobre su futuro, al margen de prejuicios y roles impuestos culturalmente.

En el artículo "*Las prácticas educativas con familia desde la escuela"* elaborado por Mireya Ospina y Eliana Montoya (2019) en Pereira, se estudia cómo los estereotipos de

género han cambiado dentro del contexto familiar colombiano. A pesar de ciertos avances generacionales hacia una mayor equidad.

El núcleo familiar ha sido históricamente uno de los principales espacios de reproducción de estereotipos de género. Aunque la sociedad ha experimentado importantes avances en materia de igualdad, los roles asignados tradicionalmente a hombres y mujeres continúan siendo evidentes en la vida cotidiana del hogar. El texto *Cambios en los estereotipos de género en la familia* desarrolla como idea central la importancia de reconocer y analizar estos patrones para transformar las dinámicas familiares y, con ello, contribuir a una sociedad más equitativa.

Uno de los principales aportes del texto radica en evidenciar que, a pesar de que muchos discursos actuales promueven la equidad, las prácticas cotidianas siguen cargando a las mujeres con la mayor parte de las responsabilidades domésticas y de cuidado. Este hecho pone en evidencia que el cambio en los estereotipos de género no se limita a una transformación normativa o superficial, sino que requiere un cuestionamiento profundo de las estructuras que sostienen dichas desigualdades. En este contexto, el análisis de estos estereotipos se vuelve fundamental para detectar cómo las dinámicas familiares refuerzan o desafían estos modelos tradicionales, creados por los medios de comunicación y reproducidos por las prácticas de crianza.

El reconocimiento de los estereotipos también permite visibilizar las tensiones que enfrentan muchas mujeres que, a pesar de participar activamente en el ámbito laboral, siguen siendo consideradas las principales responsables del hogar. Esta doble carga evidencia una falta de corresponsabilidad y revela que la igualdad formal no siempre se

traduce en igualdad real. Por tanto, examinar estas situaciones permite identificar resistencias culturales que deben ser abordadas desde la educación, las políticas públicas y el compromiso individual.

Además, el texto subraya el papel crucial de la familia como primer espacio de socialización. Es en el hogar donde niños y niñas aprenden lo que se espera de ellos en función de su género. Por ello, transformar los estereotipos dentro de la familia no solo mejora la convivencia presente, sino que forma a futuras generaciones más conscientes y libres de prejuicios. El análisis de los estereotipos de género en este ámbito es, entonces, un paso necesario para fomentar relaciones más igualitarias y para construir modelos de convivencia más justos y solidarios.

En definitiva, comprender el papel de los estereotipos de género en la familia permite reconocer que el cambio social debe comenzar en los espacios más íntimos y cotidianos. Solo mediante un análisis crítico de las prácticas que naturalizan la desigualdad es posible avanzar hacia una convivencia más equitativa. Al respecto, Melo-Suárez y Agudelo-Suárez (2019) afirman que “[...]las familias, a ser promotores de un panorama equitativo entre géneros y jamás reproductores de aquellos estereotipos que tantas dificultades han causado en el relacionamiento entre hombres y mujeres” (p. 13). Pueden aportar en el análisis de los estereotipos y evidencia que no es únicamente una tarea académica, sino una acción transformadora que contribuye a construir modelos de vida más justos, solidarios y respetuosos de la diversidad.

3.6. Estereotipos de género en la literatura académica local

El artículo "*Estereotipos de género en la escuela: estudio de caso con maestras de secundaria en Antioquia – Colombia"* de Diana Moreno y Yeny Franco (2022) reúne los resultados de una investigación que quiso evidenciar el papel que se les asigna a las maestras dentro del contexto escolar en sus prácticas docentes; lo anterior, reúne y genera un análisis desde los estereotipos de género.

Para comprender los estereotipos de género y por qué ponen lo femenino como inferior a lo masculino, es necesario entender el sistema patriarcal en el que estamos inmersos; este es una construcción de normas cotidianas que privilegia lo asociado a la masculinidad y que es hegemónico en todos los espacios e instituciones de la sociedad (González, 1999, como se citó en Moreno & Pino Franco, s.f., p.6).

La investigación utiliza una metodología con enfoque cualitativo que permita hacer una indagación desde lo descriptivo y narrativo que permita recolectar las voces de los sujetos investigados, utilizando como técnica de recolección, las entrevistas abiertas y diarios de campo, el propósito de esta es hacer una observación profunda sin alterar o intervenir en el enfoque de estudio.

La investigación concluyó que hay estereotipos de géneros marcados en las maestras de secundaria, que se han naturalizado; pese a que, en el discurso institucional, la igualdad es importante, esta se aleja de la realidad y de la práctica evidenciándose de manera notable en el trato y en las actividades que deben realizar las docentes fuera de aula, en los espacios de dispersión de la comunidad. La investigación buscó generar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y el rol de la maestra en la institución para favorecer y fortalecer un el clima escolar.

La escuela constituye un espacio fundamental en la construcción social de la identidad de género. En la tesis desarrollada por Bustamante Reyes y Montoya Taborda (2020*): "Estereotipos de género en estudiantes de la Institución Educativa El Triunfo Santa Teresa",* se evidencia que los estereotipos de género son reproducidos en las prácticas cotidianas de esa Institución Educativa a través de normas, comportamientos y disposiciones institucionales que refuerzan un modelo binario de género. Esta idea central resalta la urgencia de analizar cómo el sistema educativo, en lugar de promover la equidad, muchas veces continúa validando roles tradicionales que limitan las posibilidades de expresión y desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Los resultados de la investigación muestran que aspectos aparentemente neutrales, como la asignación diferenciada de uniformes, el uso restringido de accesorios o la distribución por filas según el sexo, son prácticas normalizadas que obedecen a una lógica patriarcal y biologicista (Bustamante Reyes & Montoya Taborda, 2020). Estas formas de control simbólico, aún vigentes en muchas instituciones escolares, determinan desde edades tempranas lo que se considera apropiado para hombres y mujeres, restringiendo la libertad individual y reforzando la discriminación hacia quienes no se ajustan a estos moldes.

Además, la investigación da cuenta de que algunos estudiantes comienzan a cuestionar activamente estas normas y estereotipos, lo que indica la emergencia de subjetividades críticas frente al orden establecido. Según las autoras, este proceso de resistencia se expresa tanto en el lenguaje como en la corporalidad de los jóvenes, quienes rechazan etiquetas como "marimacho" o se interrogan por la lógica de dividir por género el acceso a ciertos espacios o normas de presentación personal (Bustamante Reyes &

Montoya Taborda, 2020). Estas manifestaciones reflejan una tensión entre la normatividad institucional y las identidades diversas que reclaman reconocimiento y respeto.

Desde la perspectiva de la pedagogía social, propuesta teóricamente en este estudio, se plantea que la escuela tiene el deber ético de cuestionar y transformar las prácticas que perpetúan la exclusión y la desigualdad. La educación debe generar espacios donde los sujetos puedan reconfigurar sus identidades sin temor a la sanción social, contribuyendo así a una escuela más democrática e incluyente.

En este sentido, la ciudad de Medellín, a pesar de contar con políticas públicas en favor de la diversidad de género, continúa enfrentando importantes desafíos. Tal como lo exponen las autoras, el arraigo cultural de valores conservadores y la falta de formación docente en temas de género obstaculizan la implementación efectiva de dichas políticas (Bustamante Reyes & Montoya Taborda, 2020). Por ello, es fundamental articular los marcos legales con procesos pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, la empatía y el respeto por la diferencia.

En conclusión, el trabajo de Bustamante y Montoya permite comprender que los estereotipos de género no son simplemente representaciones culturales, sino prácticas vivas que operan en la escuela, con efectos concretos en la subjetividad de los estudiantes. Reconocer y analizar estas dinámicas es el primer paso para transformar el rol de la escuela, no como reproductora de desigualdades, sino como agente de cambio social.

Resulta también interesante destacar un estudio que, si bien no está directamente circunscrito en el ámbito educativo, sí refleja una realidad social y cultural advertida desde décadas recientes en la ciudad de Medellín. El texto *Influencia de los estereotipos de*

género en el área contable en las grandes empresas de Medellín, elaborado por Diana Giraldo, Erika Jaramillo, Yodi Torres y Luis Gómez (2011), exponen que, aunque las empresas no reconocen abiertamente la existencia de estereotipos, estos persisten de forma implícita y condicionan aspectos clave como la contratación, la promoción y la percepción de capacidades en hombres y mujeres. Este enfoque resulta esencial para analizar cómo las creencias culturales aún inciden en la equidad laboral, especialmente en profesiones tradicionalmente marcadas por una división de roles.

El reconocimiento de estos estereotipos en el campo contable es fundamental para desmantelar prejuicios que limitan las oportunidades de las mujeres, incluso cuando estas cuentan con la formación y experiencia necesaria. Los autores señalan que "todavía existen referentes culturales que se convierten en estereotipos de género, que limitan su acceso y ascenso jerárquico al interior de la organización" (Giraldo et al., 2011, p. 201). Esta afirmación revela que los obstáculos no se encuentran tanto en las capacidades reales, sino en percepciones arraigadas que asocian el liderazgo y la toma de decisiones con lo masculino.

Además, el estudio destaca que muchos estereotipos asociados al género continúan presentes en la gestión del talento humano, especialmente en lo relacionado con el liderazgo, la disponibilidad horaria y las responsabilidades familiares. Aunque las encuestas revelan que la mayoría de las empresas aseguran no considerar el género como un criterio relevante, las respuestas cualitativas evidencian que sí existen valoraciones diferenciadas. De hecho, los mismos docentes entrevistados reconocen que "todavía subsisten concepciones y prejuicios que de alguna u otra manera interfieren en sus políticas de manejo de personal" (Giraldo et al., 2011, p. 210). Este contraste entre el discurso y la

práctica muestra la necesidad de un análisis más profundo y honesto sobre cómo operan los estereotipos en el entorno laboral.

Otro aspecto importante del texto es el énfasis en que los estereotipos no solo afectan a las mujeres, sino también a los hombres, al restringir su comportamiento y sus elecciones laborales. No obstante, las mayores consecuencias siguen recayendo sobre las mujeres, a quienes frecuentemente se les atribuye una supuesta "emotividad" o una menor disponibilidad, argumentos que terminan justificando su exclusión de cargos directivos. Frente a esta situación, los autores concluyen que "es indispensable que las empresas... estudien con detalle las habilidades, conocimientos, destrezas y experiencias de cada aspirante sin tener prejuicios de género" (Giraldo et al., 2011, p. 203).

En definitiva, el texto evidencia que el análisis de los estereotipos de género en la contaduría no solo es pertinente, sino urgente, ya que, permite cuestionar estructuras que, aunque invisibles, siguen teniendo efectos tangibles sobre las trayectorias laborales. Solo a través de una mirada crítica y comprometida será posible avanzar hacia un ejercicio profesional verdaderamente equitativo, donde el mérito y la capacidad prevalezcan por encima de las creencias culturales.

3.7. Equidad de género en la educación desde literatura internacional, nacional y local

Hacia la equidad de género en el posgrado en México, por Jesús Peinado Camacho, es una investigación presentada en el año (2023) en el Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación e Innovación Tecnológica. Esta investigación tenía como objetivo principal indagar para posteriormente examinar con datos cuantitativos los cambios que se

han presentado a través del tiempo en la formación de hombres y mujeres en posgrado, un análisis desde la equidad de género.

Peinado hace un balance comparativo sustentado en datos que afirman a nivel educativo que, en varios países de Latinoamérica y el caribe, se ha logrado una paridad superior al 99%; además, destaca que existe una brecha de género en México, donde esta se ubica por debajo de muchos países al hablarse de oportunidades, educación, salud, empoderamiento político y demás. Sin embargo, este también afirma que en los últimos años se ha reflejado un avance para cerrar esta brecha en la educación superior en posgrado, beneficiando a las mujeres. Toda la metodología de esta investigación estuvo basada en el análisis de datos con composición de muestra y la extracción de datos del Sistema Interactivo de Consulta de la Secretaría de Educación Pública de México. Finalmente, el autor concluye que:

> Los resultados de la investigación evidencian que se está reduciendo la brecha entre hombres y mujeres con posgrado en México. Los datos expuestos apuntan hacia el camino correcto, pero aún hay mucho trabajo por hacer. Por el momento se han conseguido avances significativos en este tema (Peinado, 2023).

Este antecedente resulta útil para la presente investigación puesto que, es importante analizar de manera cuantitativa cómo ha avanzado en este caso, el cierre de las brechas que apuntan a una equidad de género real, reconociendo que, a nivel educativo, laboral, político y demás, históricamente ha existido una vulneración hacia las mujeres pero que finalmente, en los últimos años se sigue trabajando para que estas brechas sean disminuidas en la mayor medida posible**.**

El estudio "*Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia"* (Muñoz, López y Rincón, 2021) realiza un muestreo de diez instituciones educativas colombianas en las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali bajo la categoría de equidad de género en relación con el poder entre hombres y mujeres evidenciando cómo esta interacción forma estereotipos de género y de sistema patriarcal dentro de la convivencia en las instituciones.

La investigación recoge hallazgos significativos que ponen en evidencia el error que cometen las instituciones educativas al confundir la formación en equidad de género con la educación sexual o identidad sexual; pese a este problema, se logra rescatar que las diversas charlas rompen con los roles tradicionales establecidos, al permitir la participación e integración de niñas y niños a los diversos escenarios de formación sexual o temas de feminismo, machismo e igualdad en derechos, permitiendo que aporten o construyan saberes desde su género.

Este estudio permitió evidenciar que en Colombia la equidad de género como escenario de formación aún no se encuentra consolidado como un enfoque transversal en la educación; sin embargo, pese a que aparece en escenarios puntuales, generan reflexión por parte de los estudiantes, lo que a su vez derriba las barreras estereotipadas de la sociedad cuestionando modelos heteronormativos que han estado históricamente invisibilizados en la sociedad limitando principalmente el rol de la mujer en la misma.

El informe de práctica profesional de Otálvaro (2018), desarrollado en la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia, es un antecedente relevante que permite evidenciar la categoría de equidad de género en el núcleo comunitario y educativo

enmarcado en el proyecto de paz y posconflicto en el componente de cátedra para la paz, que busca concientizar sobre las desigualdades de género presentadas en el municipio de la Ceja.

La investigación permite evidenciar que en el territorio persisten prácticas culturales patriarcales que contribuyen a las desigualdades y construcciones de roles rígidos entre hombres y mujeres, limitando la participación de las mujeres en el ámbito público específicamente en temas económicos, sociales y políticos. Como afirma la autora, *"*el patriarcado impone roles rígidos y naturaliza desigualdades entre hombres y mujeres*"* (Otálvaro, 2018, p. 27). Para transformar estas prácticas se formalizaron talleres con madres, padres, cuidadoras, entre otros, para fomentar una educación en igualdad para niños, niñas y adolescentes.

Los resultados de la investigación evidencian que las mujeres tomaron un rol activo en la formación de equidad de género dentro de la población, lo que permitió evidenciar que las prácticas reflexivas y educativas en la sociedad son herramientas fundamentales para contribuir a los cambios culturales dentro de la misma; por lo tanto, este antecedente nutre la presente investigación en el sentido que permite entrever cómo las reflexión y formación en equidad de género en espacios comunitarios transforma imaginarios culturales normalizados erróneamente y cambiando estructuras para contribuir a espacios equitativos y reflexivos.

El texto "*Equidad de género en Medellín: un análisis de la participación y representación política de las mujeres en las secretarías de la alcaldía de Medellín*", es un texto realizado por Claudia Vargas Quiceno en el que, propende realizar un análisis sobre la

participación y representación política de las mujeres en la Alcaldía de Medellín, ya que a pesar de los avances normativos en Colombia, persisten barreras estructurales que limitan el ejercicio real de la equidad de género en el ámbito institucional

La equidad de género en Medellín ha sido objeto de distintas investigaciones que buscan comprender los avances y limitaciones en la inclusión de las mujeres en escenarios sociales y políticos. Un trabajo significativo en este campo es el de Vargas Quiceno (2016), quien analizó la participación y representación política de las mujeres en las secretarías de la Alcaldía de Medellín. El estudio mostró que, a pesar de la existencia de un marco normativo favorable en el país y en el municipio, persistían brechas en el acceso de las mujeres a cargos de toma de decisiones y en la visibilización de sus agendas en las políticas públicas locales.

Desde esta perspectiva, se evidencia que la equidad de género en Medellín no solo depende de la creación de políticas, sino también de la capacidad institucional y social para garantizar la implementación efectiva de las mismas. Vargas Quiceno (2016) destaca que la representación femenina, aunque ha crecido en términos numéricos, sigue enfrentando limitaciones relacionadas con estereotipos, estructuras jerárquicas y dinámicas de poder que restringen la autonomía de las mujeres dentro de la administración pública.

Asimismo, el trabajo de Vargas Quiceno (2016) resulta relevante porque permite trazar una línea de continuidad entre los desafíos identificados en ese periodo y las problemáticas actuales en torno a la equidad de género en la ciudad. La investigación resalta cómo la participación política de las mujeres en Medellín no solo constituye un asunto de representatividad formal, sino también de transformación cultural y social. Esto

implica reconocer que los avances en materia de género no pueden reducirse únicamente a la presencia de mujeres en cargos públicos, sino que deben estar acompañados de cambios estructurales en la manera en que se diseñan y ejecutan las políticas públicas.

En esa línea, la presente investigación busca aportar a la construcción de equidad de género, aunque desde un escenario distinto al abordado por Vargas Quiceno (2016), al centrarse en las prácticas de crianza de las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly. Este enfoque resulta relevante porque permite analizar cómo los estereotipos de género se transmiten y reproducen en el ámbito familiar, y de qué manera estas dinámicas impactan los procesos de socialización temprana en la escuela. Así, el estudio pretende contribuir a la transformación de imaginarios y prácticas cotidianas, fortaleciendo los procesos educativos inclusivos y aportando a la consolidación de una cultura de equidad que tenga raíces en la vida familiar y escolar.

En síntesis, realizando un balance de acuerdo con las producciones encontradas, es necesario mencionar que existe un número amplio de investigaciones realizadas en los últimos años sobre prácticas de crianza, estereotipos de género y equidad de género. Esto indica que han sido temas de interés en investigaciones académicas realizadas desde la psicología, el trabajo social, la educación, e incluso, desde la economía, y, en general, desde las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, las investigaciones abordan estos temas desde un enfoque diagnóstico, mediante la enunciación de las problemáticas, más no desde un enfoque emancipatorio o transformador. En su mayoría han sido investigaciones

hermenéuticas, más no encaminadas a sistematizar experiencias de acciones participativas o transformaciones sociales o familiares en beneficio de la sociedad con la que se trabajó e investigó.

Es importante reconocer que, a nivel internacional y nacional se han realizado un número considerable de producciones enfocadas en estereotipos de género; sin embargo, a nivel local, en las universidades de Medellín y en general, de Antioquia, no hay muchos estudios relacionados con este tema ni con su impacto en las prácticas de crianza familiares, por lo que se dificulta la búsqueda de estos antecedentes locales.

De esta búsqueda exhaustiva puede concluirse que, en los últimos años, estos temas han generado interés e inquietud por parte de quienes investigan fenómenos sociales y políticos que impactan el mundo educativo. Sin embargo, pocos estudios abordan de manera directa las transformaciones que ocurren en las prácticas y pautas de crianzas, una vez estas se liberan de los estereotipos de géneros y logran mejores niveles de equidad de género, la cual es abordada como ideal en el campo político o educativo, más no como ideal familiar. Esto podría también explicar el por qué, el término de búsqueda: “equidad de género en la crianza familiar” no arrojó resultados en Google Scholar. Cabe mencionar que las investigaciones realizadas anteriormente en el centro educativo Bucarelly se centraron en habilidades emocionales en el aprendizaje de los niños y niñas de 5 a 7 años de ese centro educativo, y en la influencia del arte en niños y niñas con déficit de atención, ambas, desde el enfoque cualitativo y hermenéutico, no desde IAP.

4. MARCO TEÓRICO

La finalidad de este marco teórico es sustentar de manera conceptual las categorías y/o ejes principales de esta investigación guiada desde la metodología de la IAP. En este orden, se toma como punto de partida la necesidad de entender cómo las prácticas de crianza en las familias son esenciales en la formación de los niños, niñas y adolescentes, además, cómo estas prácticas reproducen estereotipos de géneros dándole así paso a la importancia de la equidad de género.

En primera instancia, es importante realizar una delimitación previa sobre el concepto de género el cual atraviesa las tres categorías. Esta delimitación está fundamentada en el análisis del escenario de intervención, del contexto, el cual se caracteriza por familias con prácticas de crianza tradicionales, en donde las comprensiones sobre el género se encuentran predominantemente vinculadas a una distinción biológica. Desde esta perspectiva, abordar el género desde categorías que sobrepasan el marco de comprensión del contexto puede generar resistencias que dificultan la presencia, el diálogo, la participación activa y el desarrollo del proceso investigativo, especialmente desde el enfoque de la IAP.

Si bien este estudio analizó el marco cultural, social y simbólico del corregimiento de San Cristóbal, el cual a su vez refleja en gran medida dinámicas propias de la realidad colombiana, se observó que, en este territorio, las familias organizan sus representaciones, roles y expectativas a partir de una división heteropatriarcal cultural que abarca lo binario, lo cual puede entenderse como un sistema de clasificación que organiza el género en dos categorías opuestas y excluyentes (masculino/femenino), las cuales operan como normas sociales que regulan las identidades y prácticas (Butler, 2007). Y es este sistema el que

constituye un punto de partida para comprender cómo se crean y reproducen los estereotipos de género en las familias.

No se desconoce que en el campo amplio de las ciencias sociales el género ha sido estudiado y desarrollado como una construcción social, cultural e histórica, por ejemplo, la filósofa y teórica estadounidense Judith Butler, en el capítulo 1 de su libro “el género en disputa” cuestiona el concepto de género, asegurando que no es una consecuencia directa del sexo biológico, sino que hace parte o es resultado de una construcción social y cultural que se produce por medio de normas, prácticas y discursos (2007), sin embargo, esta investigación realizó una delimitación conceptual específica que respondió a una decisión propia de carácter metodológico y contextual.

Desde una mirada crítica, se reconoce que este binarismo no es la realidad natural ni universal, sino las construcciones históricas asociadas a sistemas de poder patriarcal. Es por esto, que Butler (2007) indica que las normas de género funcionan como marcos regulatorios que determinan qué identidades son consideradas válidas o inteligibles dentro de un orden social específico que busca ser naturalizado. Bajo esta lógica, el binarismo no sólo opera como un hecho biológico innegable, sino como una estructura cultural que define cómo deben comportarse los cuerpos, cómo deben expresarse las emociones y cuáles son los caminos y posibilidades esperados para cada persona según el sexo asignado al momento de nacer.

Es por esto por lo que, aunque el análisis de la investigación se centre en el género binario, este trabajo reconoce plenamente que existen identidades diversas que rompen las márgenes. No obstante, tal como sugiere Butler (2007), comprender críticamente cómo

opera el binarismo en un territorio como el corregimiento de San Cristóbal, es un paso necesario para evidenciar los mecanismos que reproducen desigualdades, y para abrir caminos hacia formas más inclusivas. En ese sentido, este proyecto no pretendió reafirmar estructuras restrictivas, sino comprenderlas para transformarlas, promoviendo que las prácticas de crianza de las familias del Centro Integral Bucarelly reconozcan la pluralidad de identidades y garanticen el respeto por la diversidad.

4.1.Prácticas de crianza

Para comprender la categoría principal de esta IAP, la cual es "prácticas de crianza" resulta necesario no sólo definirla, sino analizarla exhaustivamente desde diferentes autores y teorías que permitan desglosar tanto sus subcategorías como las dimensiones existentes dentro de estas. Esta categoría es amplia, pero, en esta investigación se abordarán desde lo afectivo, cultural, normativo y social.

Las prácticas de crianza son las acciones que los adultos realizan con el objetivo y la finalidad de guiar a los niños y niñas para que puedan tener un desarrollo óptimo; estas acciones tienen consigo pautas y creencias que podrían estar firmemente arraigadas a la cultura en la que están inmersos, las cuales, finalmente terminan incorporadas en la cotidianidad (Varela et al 2015).

La crianza, si bien está a cargo del núcleo principal que es el familiar, también tiene factores externos que incurren en ella como la cultura y el contexto en el que viven esas familias (Beaver & Belsky 2012 citado en Aguirre-Dávila). La disciplina y normas son importantes en la crianza, pero, es un tema discutido o cuestionable la manera en cómo se imponen y se hacen cumplir dichas disciplinas y normas.

Diana Baumrind, quien fue pionera en los estudios de estilos parentales asegura que son conceptos relacionados con la autoridad y que:

> El hecho de que algunos padres deben ser más autoritarios que otros, es evidente en la manera en que los padres interpretan el concepto de autoridad. Para algunos, el término autoridad implica coerción, control rígido y castigos estrictos; para otros, implica guía, apoyo y la capacidad de dirigir sin reprimir (1966, p.2).

La forma de interpretación de ese término puede indicar qué modelo de control y crianza tienen los padres y madres de familia; sin embargo, ese modelo puede estar condicionado por patrones repetitivos, por el contexto y problemáticas que se pueden presentar en ese ejercicio de crianza.

Baumrind definió los tres principales modelos de control parental; los permisivos en el que los padres y madres tienen un control mínimo sobre sus hijos, existe una ausencia de reglas estrictas y pocas veces se colocan límites firmes; por el contrario, quienes son autoritarios requieren de una obediencia estricta donde lo principal es el respeto incondicional hacia quienes son autoridad y se recurre al castigo para conservar el orden. Por último, el autoritativo es una mezcla de los dos modelos anteriores, aquí, se controla y se les establecen límites a los niños, pero también se les escucha su forma de pensar y se les explica el porqué de las reglas establecidas (1966).

De acuerdo con esta lectura se puede identificar que tanto los modelos permisivos como el autoritario podrían dejar efectos negativos en la crianza de los niños porque se les reprimen o se les da una libertad sin límites que podría causar problemas en el futuro, por otro lado, se propone el autoritario como un modelo viable para criar seres humanos disciplinados con límites establecidos, libres e independientes.

Insistiendo en los resultados e impacto de estas crianzas, Baumrind sostiene que, quienes son resultados de un modelo permisivo suelen ser personas con creatividad pero inmaduros y desordenados; por el contrario, quienes vienen de una crianza autoritaria son personas pocas creativas, que obedecen a las normas pero que, finalmente podrían tener niveles de ansiedad mayor y cumplen por miedo a la sanción más que por voluntad o deseo; por otra parte, los niños que fueron criados bajo una disciplina autoritaria poseen un autoestima más alto, interactúan y socializan mejor, y rinden académicamente de manera efectiva (1966).

En esta IAP, se considera importante identificar qué modelo de disciplina aplican los padres y madres de familia del Centro Educativo Bucarelly con sus hijos; de igual manera, que ellos lo reconozcan y se familiaricen con los efectos o resultados, esto, con la finalidad de ayudar a "promover la internacionalización de normas, no a través de la coerción, sino mediante la comprensión y el respeto mutuo" (Baumrind, 1966, p. 6).

El lenguaje y la comunicación es otro factor relevante en la crianza de los niños y niñas. Virginia Satir escribió un libro titulado *"Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar"* y, en el apartado 6, aborda temáticas como la comunicación, el hablar y el escuchar. Satir asegura que "toda comunicación es aprendida; cada bebé llega al mundo con los elementos en bruto: no tiene concepto de sí mismo, experiencia alguna de interacción con los demás, ni experiencia para enfrentar el mundo" (2002, p. 65), todo lo que los bebés aprenden es por medio de la comunicación que existe en su primer núcleo que son las personas que se hacen cargo de él (Satir, 2002).

Satir considera que, si bien existe la escuela: "los maestros y los padres tienen información diferente" (2002, p. 381), es entonces, la familia donde se originan los conocimientos, las creencias y la manera en cómo se resuelven los conflictos (Satir, 2002).

La comunicación familiar y el lenguaje que se utiliza dentro de este círculo es clave porque el niño normalmente replica lo que ve y escucha de sus padres, madres o mayores; además, es necesario reconocer que hoy en día existen diferentes tipos de familias y prácticas de crianza, aunque es necesario que en las familias: “Se dé una comunicación clara, coherente y afectiva que permita compartir los problemas” (Herrera, 1997).

Es aceptable señalar que, en medio de la comunicación familiar debe existir una congruencia, como lo menciona Satir, y esto, para que haya una mejor convivencia, para que, además, esas normas y disciplinas que se trataron anteriormente puedan ser aceptadas y tomadas por parte de los niños pues, cuando hay incongruencias, estas pueden ser identificadas por parte de los receptores y podrían desencadenar conflictos familiares internos.

Por otro lado, en lo relacionado con los roles y las tareas del hogar, históricamente, al hombre se le asignó el rol de proveedor y a la mujer de cuidadora del hogar y de los niños, sin embargo, el mundo contemporáneo ha traído cambios; la mujer ya no sólo es cuidadora del hogar, sino que también trabaja en el mundo externo de la familia, mientras el hombre, sigue cumpliendo con las mismas tareas.

De esto, se puede deducir que:

> Las mujeres realizan más que sus esposos cuando ambos trabajan tiempo completo fuera del hogar. Las tareas domésticas que realizan los padres no son muchas, si se comparan con las de las mujeres, y son consideradas por sus esposas como una colaboración, lo cual implica que ellas asumen que estas labores siguen siendo su responsabilidad (Amaris, Camacho & Manjarres, 2002 citado en Amaris, 2004, p. 18).

Este tema está relacionado con un tipo de crianza que no se ha abordado en esta investigación, y es la crianza patriarcal enfocada en los roles de género, en lo femenino y lo masculino. En las familias, los papeles y tareas se realizan individualmente, pero el *estatus* se construye de manera colectiva, es decir, de la manera como se comprendan y practiquen estos roles internamente en la familia repercutirá en cómo se es visto en el contexto social general.

Para Chavarría (2010): "En este sentido lo patriarcal y los roles tienen una relación complementaria cuando se trata de comprender a la familia y su funcionamiento" (394); en este orden de ideas, los roles y tareas asignados a los hijos están relacionados con el tipo de crianza de los padres y madres, el funcionamiento y la práctica de los roles y tareas en el hogar de estos, es decir, son el ejemplo de los niños, niñas, adolescentes.

Es indispensable, también, hablar sobre el afecto y cuidado de los padres hacia los hijos que pueden ser manifestados de diferentes maneras y es importante para quienes están siendo criados, es decir, para los niños y adolescentes. El psicoanalista John Bowlby realizó teorías sobre el apego, afirmando que:

> Los niños mayores y los adultos conservan conductas de apego, mostrándose en situaciones de estrés o de riesgo. De hecho, cuando pasamos por una situación de dificultad y de cierto grado de estrés emocional intenso, buscamos figuras que nos protejan y nos contengan (Bowlby, 2014, p. 5).

Entendiendo esto, es importante mencionar que el afecto y cuidado por parte de los cuidadores hacia los niños es necesario, porque esta es una forma de brindarles seguridad para esos momentos en los que los niños y adolescentes presenten situaciones de dificultad como lo menciona Bowlby.

Aquí también, es importante la comunicación que existe en la relación familiar, en momentos de dificultad, en los mensajes de apoyo y motivación. Para Bowlby el cuidado y afecto de los padres y madres son esenciales para el desarrollo y formación de vínculos efectivos y seguros. Se debe de tener una disponibilidad permanente y comprensiva ante las necesidades del niño promoviendo una confianza, seguridad y desarrollo socioemocional saludable (Bowlby, 2014).

En conclusión, las prácticas de crianza comprenden un conjunto de elementos en las que se integran el afecto y el cuidado, la disciplina y las normas, la comunicación familiar y la distribución de roles y tareas en el hogar. Estos elementos no están lejos, ni funcionan aislados, por el contrario, están articulados para estructurar un ambiente en el que los niños, niñas y adolescentes desarrollen y construyan su identidad, aprendan a relacionarse con su entorno y desarrollen sus competencias socioemocionales libremente.

4.2.Estereotipos de género

Los estereotipos de género son representaciones culturales que aportan cualidades, conductas y expectativas distintas a los hombres y mujeres. Las ideas, transmitidas de generación en generación basadas en un patrón de aceptación social, no solo influyen en cómo se perciben las personas a sí mismas o permean su actuar en cada etapa de sus vidas, sino también en las oportunidades y/u ofertas laborales a las que acceden y en la forma en que interactúan en la sociedad. En un contexto donde la equidad en busca o hacia la igualdad se plantea como un desafío urgente, el cuestionar y buscar la transformación de estas creencias se vuelve un factor importante, ya que su permanencia e influencia en la sociedad actúa como un obstáculo para el desarrollo integral de las personas (Castillo Mayén & Montes-Berges, 2007).

Durante los primeros años de vida, niñas y niños aprenden a comportarse conforme a normas de género que guían sus aspiraciones y moldean sus emociones, estás normas son introducidas y guiadas por su entorno familiar. Cómo lo plantean Castillo Mayén y Montes-Berges (2007), estas normas o guías son difundidas por agentes de socialización: la familia, la escuela y los medios de comunicación, reforzando la idea de que se debe actuar conforme a unos estereotipos de género establecidos según su sexo. Por ejemplo, la ternura, que es atribuida a las mujeres y la valentía, a los hombres. La naturalidad de esta lógica dual limita la posibilidad de explorar y sentir identidades más auténticas, más propias. Sin embargo, esto puede derivar en inseguridad, dependencia emocional o tensiones internas psicológicas que se arrastran hasta la adultez.

El impacto de los estereotipos también se hace evidente en el mundo laboral. A pesar de los avances en materia de género, en el siglo XXI las mujeres siguen enfrentando obstáculos para acceder y consolidarse en profesiones vinculadas a la ciencia, la ingeniería o la tecnología. De acuerdo con Castillo Mayén y Montes-Berges (2007), la cultura social tiende a asociar el éxito masculino con la racionalidad y la competitividad, relegando u omitiendo a las mujeres a posiciones de apoyo o secundarias, lo que conlleva a alimentar desigualdades salariales, brechas equitativas y segregación de ambientes estables, limitando su acceso a cargos de liderazgo y perpetuando un papel secundario en espacios de decisión para las mujeres.

Estos estereotipos no sólo afectan el ámbito laboral o familiar, puesto que, en las relaciones personales también se permean por este fenómeno. Según los supuestos sociales, se espera que los hombres no expresen emoción y que las mujeres asuman una postura afectiva y social dentro de la familia, la pareja o el grupo de amistades. Supuestos que se

ven arraigados en muchas culturas estudiadas. Esta distribución desigual de cargas emocionales, como afirman Castillo Mayén y Montes-Berges (2007), tiende a generar vínculos desiguales que pueden transformarse en dependencia o incluso en violencia simbólica.

Frente a ello, la educación se presenta como una herramienta fundamental para romper con los esquemas tradicionales de género. Según Castillo Mayén y Montes-Berges (2007), resulta necesario implementar metodologías coeducativas que desde la infancia promuevan la reflexión crítica, cuestionen los roles impuestos y valoren la diversidad y la autenticidad. Un enfoque de este tipo no solo favorece a las mujeres, sino que también libera a los hombres de la rigidez de la masculinidad hegemónica, creando así condiciones más equitativas para toda la sociedad. Superar este modelo exige fomentar relaciones basadas en la empatía, el respeto mutuo y una comunicación más abierta y horizontal

Analizar y confrontar cómo se reproducen y establecen los estereotipos de género en la vida social, no es un ejercicio fácil y constituye un requisito básico pero fundamental para transformar las estructuras sociales. Trabajarlos desde la casa como primer espacio social, la educación, las políticas públicas y los medios de comunicación, permitirá que las personas construyan sus proyectos de vida sin el peso de mandatos preestablecidos socialmente.

4.2.1. Tipologías de estereotipos de género.

La limitación de los estereotipos de género a una única definición conceptual no tiene cabida en la sociedad, sino que la misma exige la identificación concreta que el término adopta y camufla en la vida social y personal. Reconocer la variación múltiple de

estereotipos de género es fundamental para entender cómo los patrones de creencias culturales y sociales tienen un impacto en el desarrollo de la persona, su identidad, vida social, relaciones y aspiraciones. Las siguientes investigaciones señalan que los estereotipos de género se reproducen en la vida personal, núcleo social, familiar, académico y vocacional llegando a afectar incluso el desarrollo profesional de los individuos.

4.2.1.1.Los estereotipos de personalidad

Estos se vinculan con rasgos emocionales con los que históricamente se ha construido la sociedad. Se le atribuye al género femenino la delicadeza, ternura y dependencia, mientras que, por otra parte, lo masculino representa aquella figura rígida, fuerte y valiente. Según Lamas (2013, citada en Montoya & Bustamante, 2020):

> El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino… establece estereotipos, la mayoría de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (p. 35).

Esta construcción binaria repercute en el desarrollo de los niños y niñas que desde edades tempranas son persuadidos a reprimir emociones que se opongan a su género, en el caso de los hombres, se les enseña a reprimir el llanto, la tristeza o lo afectivo debido a que la masculinidad se contrapone a esa expresiones; por lo tanto, se enseña a canalizar sus emociones en agresividad o distanciamiento, lo que termina afectando su bienestar psicológico, y en última instancia eliminando los vínculos respetuosos y empáticos enmarcados en una sociedad rígida y dividida.

4.2.1.2.Estereotipos de roles sociales y familiares

Los estereotipos sociales y familiares, referente a la distribución de tareas que están concebidos tradicional y culturalmente, contribuyen a la reproducción desigual en la manera en que se configuran las responsabilidades en el entorno familiar. Se espera de la mujer se encargue de las labores domésticas, el cuidado de los niños y la gestión emocional, mientras que, por otra parte, la figura masculina es el proveedor y representante social del hogar: "la distinción entre lo público y lo privado estructura la sujeción de las mujeres. El contrato social está sustentado en un contrato sexual que sitúa a los hombres en la esfera pública de la libertad civil y a las mujeres en la esfera privada de la dependencia*"* (Pateman, 1995, p. 17).

La persistencia de estereotipos de género en ámbito social y familiar, perpetúan desigualdades sociales construidas por una cultura patriarcal de limitaciones y responsabilidades concebidas culturalmente. La discriminación por género y la inequidad genera tensiones entre los mismos. Reflexionar sobre este constructo social es un espacio para entender que no es suficiente solo con la inclusión y empoderamiento de la mujer en la sociedad sino se lleva a cabo una reestructuración en la masculinidad enfocada en modelos corresponsables y humanos.

4.2.1.3.Estereotipo de género académicos y de competencias

Este estereotipo influye en la percepción ambigua de la capacidad cognitiva según el género, se cree que el hombre es mucho más apto para la ciencia, ingeniería o tecnología, mientras que, por otra parte, las mujeres se destacan en las humanidades o áreas que se relacionen con el cuidado. Esta concepción afecta aún a mujeres que interfieren sus vocaciones profesionales bajo este estereotipo al concebir estas competencias relegadas al

ámbito masculino: “Las diferencias de género en el interés hacia las carreras científicas están relacionadas con la menor autoeficacia percibida por las adolescentes para esas carreras, y con los niños, niñas, adolescentes expectativas de pertenencia social a ese tipo de carreras” (Tellhed, 2017, citado en Santana-Vega et al., 2023, p. 269 - 270).

Tellhed, evidencia cómo los estereotipos de género aún permean la autodecisión de los jóvenes referente a su proyecto de vida, reforzando ideas erróneas referente a áreas científicas y tecnológicas. Esta percepción limita sus posibilidades de acceder a carreras de sus intereses. La consecuencia directa de este imaginario es la visión rígida de la academia y el trabajo que no responde a las capacidades intelectuales reales sino a la construcción cultural que se ha transmitido de generación en generación, de allí la oportunidad de entender el problema para transformar esquemas desde el ámbito educativo.

4.2.1.4.Representaciones simbólicas y discursivas del género.

La simbolización de estereotipos de género en la sociedad es el discurso en el que la producción y reproducción de definiciones asociadas a lo masculino y femenino configuran roles e identidades desde el imaginario colectivo. Estas narrativas presentes en la sociedad no sólo representan prácticas o expresiones, sino que también fortalecen desiguales formas de jerarquización que contribuyen a la naturalización en el entorno, en este sentido: “El feminismo ha recorrido un largo camino en poco tiempo asumiendo una nueva metodología y una epistemología para dar testimonio del acontecer de la experiencia, alternativas a la construcción del discurso común, capaces de aplicar nuevas perspectivas de análisis” (Martínez-Collado, 2023, p. 167).

La autora deja en evidencia como a través del arte el movimiento feminista busca deconstruir realidades simbólicas para visibilizar concepciones silenciadas y abrir paso a diálogos inclusivos donde se exprese la diversidad de cuerpos, expresiones y subjetividades que históricamente se han sostenido en el poder patriarcal.

Para concluir este apartado, los estereotipos de género en el entorno social mutan por diversas dimensiones de la vida cotidiana limitando a hombres y mujeres. El modelo de educación transmitido de generación en generación históricamente ha relegado papeles rígidos de comportamientos y acciones entre lo masculino y femenino; por lo tanto, es importante analizar y contribuir a la construcción de una sociedad contemporánea, donde esta no esté sumergida en imposiciones culturales, sino en intereses y capacidades reales de cada persona.

4.1.3. Equidad de género

El reconocerse y reconocer al otro, como semejante en una sociedad de la cual se hace parte, si bien genera una postura de identidad individual y, permite ser parte de un conjunto, al mismo tiempo, segrega, separa y pone en evidencia las diferencias y tensiones que se entraman en el quehacer cotidiano. Por ello, la equidad de género surge como una base epistémica orientadora que busca analizar y cuestionar las costumbres, posturas y pensamientos que se gestan en el colectivo social para, con ello, superar las desigualdades y los procesos de exclusión, en aras de abrir la posibilidad de una sociedad más justa, donde el otro no sea motivo de rechazo, sino de enriquecimiento social, cultural y humano.

La equidad de género se convierte en una categoría fundamental para analizar, comprender y transformar las relaciones sociales en la vida. Reconocer al otro como

semejante, como parte de un colectivo que es diverso, implica no solo la construcción de identidades individuales como se menciona anteriormente, sino también las disputas, las diferencias y tensiones que marcan la vida cotidiana. En este ámbito, la equidad de género aparece como un principio orientador, una vía de crecimiento, que busca analizar y cuestionar costumbres, pensamientos y prácticas sociales aceptables que lo que han hecho y hacen es reproducir desigualdades, las cuales, a su vez, generan malestar tanto psicológico, personal, social, económico y cultural.

En el marco de esta IAP, la equidad de género se desarrollará mediante el diseño y la implementación de espacios participativos con niños y niñas y sus padres de familia, realizando actividades tales como talleres reflexivos y grupos de discusión, las cuales están orientadas a identificar, analizar y cuestionar estereotipos de género presentes en sus experiencias cotidianas. A partir de estos espacios, se promoverá la construcción colectiva de estrategias que favorezcan relaciones más equitativas, se promueva el diálogo y la transformación de prácticas familiares y educativas que reproducen desigualdades de género.

4.1.3.1. Equidad e igualdad: conjunto necesario

Los conceptos de equidad e igualdad de género, aunque están estrechamente relacionados, es importante reconocerlos y diferenciarlos. Según el informe de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Solidaridad CIDSE (2014):

> La igualdad de género se refiere a la igualdad en el disfrute por las mujeres y los hombres, niñas y niños, de derechos, responsabilidades, oportunidades y recursos. La equidad de género se refiere a un tratamiento igual y equitativo de las mujeres y

> de los hombres, en función de sus necesidades respectivas, en igualdad de condiciones en términos de derechos, ventajas, obligaciones y oportunidades. Es un medio para alcanzar el objetivo de la igualdad de género (p. 3).

Desde esta perspectiva, la equidad de género se entiende como un medio, una ruta, que se dirige hacia la igualdad sustantiva. Así lo destacan Picarella y Guadarrama (2023), quienes proponen que sin equidad es imposible alcanzar una igualdad efectiva, pues se requiere reconocer primero las barreras sociales y culturales que hay en la sociedad y proponer acciones que transformen los imaginarios culturales.

Ahora bien, la construcción del concepto de equidad de género está estrechamente vinculada a los movimientos feministas y de mujeres que, desde mediados del siglo XX, lucharon por el reconocimiento de sus derechos políticos, sociales y económicos. Duarte Cruz y García-Horta (2016) señalan que estos movimientos permitieron visibilizar la subordinación de las mujeres en sociedades patriarcales y estás fueron las precursoras o las bases epistémicas para la construcción de normatividad, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

Por ello, la equidad no se reduce a un principio teórico, sino que está estrechamente relacionada en procesos históricos de resistencia y conquista de Derechos Humanos. Y gracias a estas luchas antes mencionadas, hoy resulta posible hablar de una postura política igualitaria, acceso a la educación, igualdad salarial y el reconocimiento de las diversidades sexuales y de género. No obstante, como lo menciona Duarte Cruz y García-Horta (2016), estas conquistas han estado acompañadas de resistencias culturales enmarcadas en una

sociedad patriarcal aún vigente que mantienen vivos los estereotipos y las desigualdades que se representan en cada uno de los individuos de la sociedad, en sus diferentes roles.

4.1.3.2. Educación y equidad de género

Sin embargo, el ámbito educativo es uno de los escenarios clave donde se reproducen dichas costumbres y posturas de exclusión y reproducción de estereotipos de género, pero a su vez, puede convertirse en un ambiente de reconocimiento del otro como semejante y transformar los márgenes sociales estipulados. Lizana y Gaete (2025), en una revisión sistemática de estudios realizados entre 2017 y 2022, muestran que gran parte de la investigación educativa en América Latina y España en este tema ha sido de carácter descriptivo y transversal. Esto refleja un avance importante pero no suficiente por parte de la Educación de tratar estos temas de inclusión y fomento de equidad de género en sus apuestas pedagógicas.

Por su parte, Rebollo et al. (2012), en su estudio sobre buenas prácticas educativas en Andalucía, encontraron que iniciativas como la incorporación del lenguaje inclusivo, los proyectos sobre corresponsabilidad y la apertura a la diversidad sexual aportan procesos enriquecedores para la creación de ambientes educativos más justos. Dichos hallazgos reflejan que la equidad de género en la escuela no es sólo un asunto de políticas formales, sino de prácticas concretas que apuntan a la transformación social de la vida cotidiana.

Aun así, UNICEF (2023) recuerda que las escuelas siguen siendo espacios donde se reproducen y se perpetúan los roles tradicionales, como ejemplo: las niñas suelen ser asociadas al cuidado, la fragilidad y la emocionalidad, mientras que a los niños se les estimula hacia el liderazgo, el proveedor, la estabilidad emocional y la autonomía. Estas

segmentaciones limitan el desarrollo de capacidades y habilidades individuales que siguen reproduciendo jerarquías de género que luego se trasladan o evidencian en la vida laboral, social y cultural.

Por ello, la UNICEF (2023) afirma la importancia de: […]

> proteger los derechos de todos y todas resulta clave a la hora de superar las desigualdades de género que afectan a millones de niñas, niños y adolescentes en la región de América Latina y el Caribe. Para ello, la equidad de género en la educación debe entenderse como una apuesta correctiva que cuestiona y reconfigura las dinámicas culturales desde la infancia.

4.1.3.3. Equidad de género en el marco político internacional

La Organización de las Naciones Unidas, con la presentación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han agregado en uno de sus objetivos, la igualdad de género como una de sus metas principales (ODS 5). Esto, porque afirman que: “La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible” (ONU, 2024). Sin embargo, también, confirman lo siguiente: “Se han conseguido algunos avances durante las últimas décadas, pero el mundo está lejos de alcanzar la igualdad de género para 2030” (ONU, 2024).

Es por esto por lo que, Ochoipoma y Muñoz (2024) destacan que, aunque existen avances normativos y compromisos globales como el caso de la ONU, aún se evidencian brechas significativas en los ámbitos educativos, en la participación laboral y el acceso a recursos económicos y con ello a la erradicación de la violencia. Los autores antes

mencionados, comentan que la equidad de género debe comprenderse como un trayecto continuo enriquecedor, en el que los Estados-Naciones y las sociedades deben tomar un rol y unas responsabilidades compartidas que tengan cómo eje central, la transformación y la aplicación de leyes como también el cambio de las prácticas sociales enmarcadas.

En este sentido, se puede comprender la equidad no como un fin, sino como un proceso o herramienta de construcción que abarca tanto políticas públicas, movimientos sociales y cambios culturales. En definitiva, el camino hacia una igualdad de género que permita el ejercicio pleno de los Derechos humanos.

4.1.3.4. La Equidad de género como camino transformador

La equidad de género debe entenderse, entonces, como un camino transformador que cuestiona la naturalización de los roles, costumbres y posturas tradicionales y que abre el paso a nuevas formas de relación y convivencia con el otro. Sin embargo, cabe aclarar que no se basa en la redistribución de oportunidades igualitarias, sino que es necesario revisar críticamente las relaciones de poder, los imaginarios culturales y las prácticas institucionales que sostienen a la desigualdad en la sociedad.

Tal como advierten Duarte Cruz y García-Horta (2016), los estereotipos de género se transmiten de manera persistente desde la familia con sus prácticas de crianza, en la escuela y los medios de comunicación, creando, configurando y estableciendo jerarquías que parecen naturales y parte de una identidad social, pero que son producto de estructuras históricas.

En definitiva, la equidad de género es más que un objetivo final o intermedio: es el camino indispensable que se debe recorrer para llegar hacia la igualdad sustantiva de

género. Se trata de una vía en construcción, que demanda, entre lo normativo y lo cultural, entre lo institucional y lo cotidiano y solo a través de la equidad de género será posible alcanzar una igualdad real, en la que todas las personas puedan ejercer plenamente sus derechos y desplegar sus capacidades sin que el género sea un factor de discriminación o exclusión.

Finalmente, a través de los siguientes cuadros, se esquematiza el sistema categorial construido. Estos cuadros permiten comprender cómo se abordaron las categorías principales de esta IAP, organizadas de acuerdo a la importancia, enfoque y prioridad que se les da dentro de la investigación. Se encuentran entonces, sus definiciones conceptuales de acuerdo a teóricos y autores, luego la definición operacional que orientó el análisis de la información obtenida, y que hace referencia a cómo fueron interpretados estos conceptos dentro de la IAP por parte de los investigadores; junto a ellos se encuentran las subcategorías principales y las dimensiones de esas subcategorías, por último, los diferentes autores que aportaron teorías y producciones académicas para la comprensión de los conceptos.

Tabla 1. Categoría 1: Prácticas de crianza.

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Dimensiones	Autores
Prácticas de crianza	Todas aquellas acciones concretas que los adultos llevan a cabo con el propósito de orien-tar a los niños y a las niñas para que tengan un mejor desarrollo, supervivencia y socialización. (Valera, 2015).	Se asumirán como prácticas de crianza aquellas normas, comportamientos, formas de comunicación y maneras de autoridad que llevan a cabo los padres sobre los hijos e hijas.	1. Disciplina y normas. 2. Lenguaje y comunicación familiar. 3. Roles y tareas en el hogar. 4. Afecto y cuidado 5. Tipos de crianzas	1.Reglas en el hogar, modelo de disciplina y formas de corrección. 2. Solución de conflictos, indicación de normas y valores 3.Asignación y participación de hijos en responsabilidades domésticas 4.Expresiones de afecto, apoyo emocional y acompañamiento. 5.Autoritaria, permisiva, autoritativa y, patriarcal.	Diana Baumrind (1966) Virginia Satir (2002) John Bowlby (2014) Amaris Macias (2004)

Nota: Elaboración propia, 2025.

Tabla 2. Categoría 2: Estereotipos de género.

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Subcategorías de análisis	Dimensiones	Autores
Estereotipos de género	Son creencias generalizadas que atribuyen características, roles y comportamientos diferenciados a hombres y mujeres, legitimando desigualdades sociales. (UNICEF, 2023)	Acciones, pautas o normas que los padres de familia inculcan a sus hijos según creencias tradiconales donde se reproducen estereotipos de género de manera rígida según el sexo.	1.Segregación 2.simbolizacion 3.Naturalizción	1.Tareas según el género, liderazgo ligado a lo masculino. 2.lenguaje diferenciado por el sexo, prendas de vestir como símbolo de género, comportamientos aceptados socialmente según el sexo. 3.Modelo heteropatriarcal normalizado, jerarquía sexual en el entorno escolar, y la naturalización sexista.	Ana Martínez Collado (2023) María Rosario Castillo Mayén & Bonifacio Montes Berges (2007) Luis Eduardo Santana Vega, Zuleima Ruiz Alfonso & Laura Feliciano García (2023)

Nota: Elaboración propia, 2025.

Tabla 3. Categoría 3: Equidad de género

Equidad de género.	La equidad de género es el principio que busca garantizar justicia e igualdad en el acceso a derechos, recursos y oportunidades, reconociendo diferencias y necesidades específicas para alcanzar una igualdad sustantiva.(Duarte y García, 2016).	Se entiende como la puesta en práctica de políticas, programas y acciones concretas que reducen desigualdades de género. Se mide a través de indicadores como brecha salarial, participación política, acceso a educación, salud y distribución del trabajo doméstico (Rebollo, et al. 2012).	1. Educación y formación. 2. Participación política y social. 3. Trabajo y empleo. 4. Salud y derechos reproductivos. 5. Violencia de género.	Social: roles y estereotipos de género. Económica: redistribución de ingresos y trabajo. Política: participación en espacios de poder. Cultural: transformación de imaginarios. Educación: inclusión de la perspectiva de género en currículos. (Rebollo, et al. 2012).	Duarte, J., y García, J. (2016). Lizana, S., y Gaete, F. (2025). Rebollo, M. et al. (2012).

Nota: Elaboración propia, 2025.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. La elección del paradigma sociocrítico

Esta investigación se realizó desde el paradigma critico-social basado en la teoría crítica y, "[...] en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico), cuya metodología es preferentemente cualitativa" (Bisquerra Alzina et al., 2009, p. 71).

Se recalca el decir, entonces, que este, tiene sus orígenes en la Teoría Crítica, planteada por los pensadores de la Escuela de Frankfurt (siglo XX), con Adorno, Horkheimer y que retoma Jürgen Habermas, en donde el pensamiento de dichos teóricos de la escuela alemana; el enfoque de la escuela alemana surge como una respuesta al predominio del positivismo en la ciencia, en un contexto en el que este paradigma adquiría un lugar central en la configuración ideológica del siglo XX (Albert Gómez, 2007).

Desde esta perspectiva, el enfoque propone una comprensión crítica de la realidad social, orientada a la transformación, la participación activa de los sujetos y la relación dialéctica entre teoría y práctica. El paradigma sociocrítico pretende un accionar para "combatir" la ausencia del sujeto social en la ciencia y el conocimiento, propendiendo, entonces, hacia la construcción de saber desde la participación, la reflexión, la comprensión de la realidad, la importancia de la liberación y emancipación del sujeto y la crítica (a valores, acciones y conocimientos) frente a las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas que centralizan o convierten el saber en un asunto sectario y no posibilitan la transformación social (Albert Gómez, 2007).

En pocas palabras, se puede decir que el paradigma sociocrítico se fundamenta en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, que propende hacia un análisis crítico de la realidad, hacia el cambio social y la emancipación de los sujetos donde es necesaria una participación y relación dialéctica para la transformación que se busca. Este paradigma hace uso de métodos como el estudio de casos, los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y la práctica se desliga desde la teoría de la acción (Albert Gómez, 2007).

Esta perspectiva es de capital importancia en las ciencias sociales para hacer frente a la dominación positivista de la sociedad, donde el conocimiento se ha concebido como un producto que se limita al teorizar de las ciencias exactas, en modos lineales y apartados de la realidad social de los sujetos. Así pues, el paradigma instaura una perspectiva que, desde la reflexión, autorreflexión, comunicación, crítica, compromiso, acción y transformación, haga posible un cambio social (y emancipación) de las problemáticas sociales de los

sujetos, teniendo en cuenta las garantías para un bienestar colectivo en conexión con los principios éticos y de justicia social.

En lo específico, el paradigma sociocrítico resulta fundamental para el desarrollo de esta investigación, en tanto permite comprender que las prácticas de crianza, los estereotipos de género y las nociones de equidad de género no son fenómenos aislados, sino que son construcciones sociales situadas que se configuran en contextos históricos, culturales y familiares. Por esto, no se busca únicamente describir dichas prácticas, sino analizar críticamente las relaciones de poder y los discursos que las crea y sostienen, así como sus efectos en la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes de algunos grados del Centro Educativo Bucarelly.

Asimismo, nos posibilita una participación de los sujetos involucrados, como agentes de reflexión y transformación de sus propias realidades. En coherencia con el enfoque de la IAP, se promueve un proceso en el que el conocimiento se construye de manera colectiva, a partir, de la problematización de experiencias, la generación de alternativas y el diálogo orientado a transformar aquellas prácticas que reproducen desigualdades de género.

5.1.1. Lo sociocrítico en la escuela

Adoptando una postura desde la teoría crítica, la educación en la actualidad debe propiciar la emancipación de los sujetos. Los pilares básicos sobre los que se asienta esta teoría parten del proyecto intelectual de recuperar elementos del pensamiento social como valores, juicios e intereses para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social que

mantenga un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana social (Albert Gómez, 2007, p. 27 28).

Dicho lo anterior, es necesaria la remisión a la realidad social, política e histórica colombiana de cara al fomento y reproducción de estereotipos de género desde el primer ambiente de las personas como sujetos sociales (el hogar) y a su vez, como estos se perpetúan en la escuela y se transmiten con los medios de comunicación. Esto nos lleva a repensar, pues, la historia desde los sujetos propiamente, pero mediante una participación, una reflexión crítica de las experiencias y las realidades y una búsqueda de visibilización de estas costumbres, prácticas y pensamientos, para generar un proceso de análisis, construcción y emancipación de las personas desde sus roles en la sociedad.

Desde la teoría crítica, se comprende la importancia de la escuela en la conformación de las realidades sociales, y es por ello por lo que se critica al docente cuando es un sujeto que se encarga de la reproducción de las desigualdades sociales y se le convida, más bien, a participar de la lucha social en beneficio de la justicia (Bisquerra Alzina et al., 2009).

En el contexto de esta investigación, lo socio-crítico se centra en el análisis de las prácticas de crianza como escenarios en los que se crean y reproducen estereotipos de género adoptados en la estructura patriarcal. Así, más que asumir dichas prácticas como naturales, se busca analizarlas y problematizarlas a partir de la reflexión con los sujetos involucrados, reconociendo su papel en la configuración y construcción de sus identidades, roles y expectativas.

Desde esta perspectiva, el paradigma socio-crítico no sólo orienta la comprensión de la problemática, sino que también fundamenta la necesidad de generar procesos participativos que permitan a las familias y a los adolescentes identificar, cuestionar y transformar aquellas prácticas que reproducen desigualdades de género. De este modo, la investigación se configura como un espacio de construcción colectiva de conocimiento, en el que la reflexión crítica y la acción se articulan para promover formas de relación más equitativas.

En síntesis, la adopción del paradigma socio-crítico en esta investigación responde a la necesidad de comprender las prácticas de crianza en su contexto social y cultural, tal como el Corregimiento de San Cristóbal, donde se ubica el centro educativo y, de contribuir a su transformación mediante procesos reflexivos y participativos orientados al reconocimiento del otro como un ser diferente, visto desde la equidad de género.

Se eligió el paradigma sociocrítico porque, desde nuestras propias vivencias frente a la cultura en la que crecimos, nos interesa cuestionar el discurso tradicional sobre los roles de género; este paradigma nos permitió orientar esa intención hacia la transformación, la participación y la capacidad instalada en las madres y padres de familia, para que estas prácticas no se sigan reproduciendo.

A nuestras familias las marcó una sociedad en la que los hombres no debían llorar y las mujeres debían ocuparse de las tareas del hogar. Crecer en un ambiente donde nos vimos encasillados según nuestro género no nos permitió explorar, crear o aprender otros horizontes ni otras posibilidades. Por ello, para nosotros fue indispensable generar un espacio de reflexión y cambio frente a aquello que marcó nuestra infancia y que sigue

marcando la crianza de muchas familias hoy, incluidas las que acompañamos en este proceso.

5.2. Enfoque cualitativo

La IAP se inscribe en un enfoque cualitativo dado que busca comprender las realidades sociales desde la perspectiva de los mismos participantes, esto, identificando y visibilizando sus experiencias, saberes y contextos donde se desenvuelven.

Este enfoque cualitativo se aplicó en la investigación por medio de la comprensión de testimonios, experiencias y percepciones de las madres y padres con relación a las prácticas de crianza y los estereotipos de género. Para esto, se le dio prioridad a la recolección de información, al diagnóstico, utilizando técnicas como la observación, diálogo participativo y los espacios de reflexión colectiva que permitieron realizar la interpretación de la realidad desde la voz y experiencias de los participantes en sus diferentes entornos.

En esta IAP, con el enfoque cualitativo no sólo se permite analizar estas prácticas de crianza y estereotipos de género, sino que también se generan procesos de reflexión y transformación junto a los padres y madres de familias, por esta razón se hizo énfasis en la interpretación de significados sobre la medición de variables que es elemento propio del enfoque cualitativo.

5.3.Método

La IAP es planteada por Consuegra-Ascanio y Mercado-Villareal (2017) como:

> Una constante reflexión crítica sobre los fenómenos sociales, en la que no solo figura el científico social, sino que todos los miembros de las comunidades que participan en los procesos son considerados como investigadores y actores fundamentales en la toma de decisiones y en la proposición de alternativas de cambio (p. 91).

IAP

La presente investigación se inscribe dentro del método de la IAP, la cual, como se mencionó anteriormente está enfocada en la participación activa de los actores sociales. El pionero de la investigación acción es Kurt Lewin quien planteó que el investigador no solo se debe limitar a conocer o producir la teoría, sino que debe accionar por medio de la práctica, pero, es finalmente el colombiano y el sociólogo Fals Borda quien impulsó la IAP en América Latina.

> La IAP provee un marco dentro del cual la gente que busca superar situaciones de opresión pueda llegar a entender las fuerzas sociales que operan y obtener fuerza en la acción colectiva. Sus funciones son a la vez cognitivas y transformadoras; produce conocimiento y lo vincula simultánea e íntimamente con la acción social (Park, 1990, p.140).

En este orden, la IAP permite no sólo comprender las realidades sociales sino también transformarlas por medio de la participación activa de los actores en todo el proceso investigativo. En esta IAP en particular, de carácter educativo, fueron un padre y las madres de familia estudiantes del Centro Educativo Integral Bucarelly los agentes principales y sujetos activos, quienes, desde sus prácticas y experiencias aportaron

reflexiones y propuestas útiles para lograr contribuir al reconocimiento de los estereotipos de género y, a partir de ello, generar prácticas de crianza fundamentadas en el respeto y la equidad de género.

Este involucramiento activo de los sujetos participantes es lo que, en la IAP, se conoce como capacidad instalada: la posibilidad de que el conocimiento producido, interpretado y transformado durante el proceso investigativo no dependa de la presencia continua de quienes investigan, sino que permanezca y se sostenga en los propios sujetos y en la institución que los acoge. En coherencia con Consuegra-Ascanio y Mercado-Villareal (2017), para quienes todos los miembros de las comunidades participantes son considerados investigadores y actores fundamentales, y con Park (1990), quien reconoce que la IAP produce conocimiento vinculado íntimamente con la acción social, la generación de capacidad instalada no es un resultado adicional de esta investigación, sino una condición necesaria para que la equidad de género en las prácticas de crianza deje de depender de la presencia de investigadores, y pase a sostenerse en las familias participantes y en el Centro Educativo Integral Bucarelly.

Investigación-Acción-Participación

La IAP establece una estrecha relación investigación, acción y participación que se entienden como dimensiones articuladas de un mismo proceso enfocado en la construcción de conocimientos y transformación de realidades.

La investigación posibilita aproximarse de forma reflexiva y critica a las diferentes situaciones que estén presentes en la sociedad o contexto especifico. Dentro de este proceso, se reconocen las voces y experiencias de quienes narran esas realidades y hacen

parte de esta; en este mismo orden, la participación por su parte, está ligada a la vinculación de los sujetos participantes, donde son considerados más que una fuentes de información, son considerados actores que aportan sus experiencias, conocimientos y perspectivas según comprenden su problemática y, en último lugar, la acción está relacionada con la posibilidad de que esos conocimientos que se construyen de forma colectiva oriente procesos de reflexión y transformación sobre la realidad investigada.

Aquí, es importante mencionar a Paulo Freire, quien, en sus aportes fundamentales a la educación, habla de la praxis como esa relación constante entre la reflexión crítica y la acción transformadora de las realidades. Estas dimensiones juntas, finalmente, dejan una construcción colectiva de conocimiento y generación de alternativas de solución a las problemáticas.

Asimismo, dado que la asistencia de los padres y madres de familia de grado 6º y 7º opera dentro del carácter de voluntariedad, se reconoce la presencia de posibles Sesgos de autoselección y motivación diferenciada. En aras de eliminar la barrera de limitantes en la participación se rigió por un protocolo estandarizado. (Anexo10). En la práctica la asistencia de las familias puede estar condicionada por dos vertientes principales, el choque con el horario laboral de los asistentes y el grado de sensibilidad o importancia del tema frente a sus necesidades, además la inasistencia de otros acudientes puede estar enfrentada con la desconexión o poca cercanía con los canales de comunicación institucionales.

Procedimiento IAP

Momento	Proceso desarrollado	Participantes	Acciones	Resultados
1. Identificación de la problemática	William, desde su experiencia como docente de la institución realiza observaciones que generaron las primeras inquietudes investigativas.	William Monroy. Investigador y docente de la institución.	Observación y reflexión sobre las situaciones y comentarios percibidos.	Identificación del tema de investigación.
2. Vinculación del equipo investigador	William comparte sus experiencias, Melani y Juan aportaron a su comprensión y desarrollo metodológico.	William, Melani y Juan Guillermo	Dialogo, comprensión y reuniones de trabajo.	Delimitación inicial de la problemática y decisión de abordarla mediante la IAP.
3. Acercamiento y autorización institucional	Se presentó la propuesta a la rectora de la institución, explicando sus objetivos, metodología y alcances, y se gestionó la autorización para desarrollar el proceso investigativo.	Equipo investigador e institución educativa (Rectora)	Socialización de la propuesta, dialogo y permiso institucional.	Autorización para desarrollar la investigación con padres, madres y en espacios de la institución.
4. Convocatoria y vinculación de las familias	Se convocó a madres y padres de familia del grado 6to y 7mo para participar del proyecto. Realizada por la rectora mediante la aplicación de mensajería WhatsApp, 2 días antes de cada encuentro.	Rectora-Convoca Padre y madres-Participantes	Convocatoria y asistencia de padre y madres en cada sesión con firmas de consentimientos.	Vinculación voluntaria de las familias al proceso de IAP. Firmas de consentimientos.
5. Desarrollo de fase 1	Diagnostico	Equipo investigador	Observación y análisis	Identificación de la problemática de interés, estereotipos de género en las prácticas de crianza.
6. Desarrollo fase 2	Formación colectiva en estereotipos de género y equidad de género.	Equipo investigador y familias participantes	Encuentros, diálogos, talleres y construcción colectiva del conocimiento	Comprensión colectiva de la problemática y construcción del conocimiento.
7. Desarrollo fase 3	Construcción colectiva de la guía.	Equipo investigador y familias participantes	Socialización, sistematización y construcción colectiva de la guía.	Elaboración de la guía como producto del proceso participativo.
8. Cierre	Se formulan recomendaciones a la institución, se hace entrega oficial de la guía como resultado de la IAP y se brindan los agradecimientos a quienes facilitaron el proceso.	Investigadores, institución y familias participantes	Entrega de la guía y formulación de recomendaciones.	Guía disponible en la biblioteca institucional y recomendaciones para la continuidad del proceso.

El cuadro anterior, muestra de manera resumida como se llevó a cabo la IAP, específicamente la metodología desde los acercamientos al contexto. En el marco del proceso, la convocatoria a padres y madres fue realizada por la rectora de la institución por medio de la aplicación de mensajería WhatsApp, estuvo dirigida a los padres y madres de familia de los grados sexto y séptimo. Dicha convocatoria y recordatorio de los encuentros eran realizados por esta misma persona dos días antes de cada encuentro, siendo la rectora previamente informada por el docente investigador William.

Los encuentros fueron realizados los días viernes 6am, (más especificado las fechas en evidencias), llevados a cabo en las instalaciones da Institución; se tomaron estos días y en este horario aprovechando la disponibilidad de horario del docente William a quien no podía descuidar actividades laborales durante la jornada académica, además, favorable para padre y madres participantes porque no se encontraban en horario laboral aún. Esta participación por parte de padre y madres de familia fue de carácter voluntario, por lo que asistieron aquellas personas que manifestaron su interés y disposición para hacer parte de los diferentes espacios. Las madres y padres que participaron acompañaron el proceso de manera activa, aportando sus experiencias, percepciones y reflexiones, las cuales fueron tenidas en cuenta en la construcción colectiva de la guía.

Desarrollo en Fases

Este método se desarrolló mediante la ejecución de diferentes fases, enunciadas como:

Fase 1. Diagnóstico participativo: Esta etapa de diagnóstico estuvo enfocado en identificar principalmente las diversas prácticas de crianza que existen en familias del centro educativo Bucarelly y cuáles de estas pueden generar estereotipos de género.

Fase 2: Formación: Esta fase se centró en la formación, estuvo dirigida a la concienciación y reflexión colectiva. Aquí fue importante que las madres de familias conocieran y comprendieran los conceptos de estereotipos de géneros y equidad de género mediante espacios de diálogo y talleres participativos que terminen en un aprendizaje colectivo. Esta fase se llevó a cabo en dos sesiones o encuentros.

Fase 3. Acción-transformación: La fase de transformación se destinó a las modificaciones y cambios de prácticas y relaciones cotidianas en el contexto familiar; para esto fue fundamental llevar a cabo un análisis colectivo de los datos obtenidos; en este análisis participaron no sólo a los investigadores sino también los padres, madres y cuidadores participantes para propiciar propuestas y acciones concretas enfocadas en potenciar la equidad de género dentro de sus prácticas de crianza en el entorno familiar y educativo.

5.4.Técnicas e instrumentos de recolección de información para la fase 1: "Diagnóstico Participativo"

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Grupo Focal: Se tiene dos definiciones que recogen las características que la mayoría de los autores concuerdan posee esta técnica. Para Silveira et al. (2015):

> El grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o contestadas por otros participantes. Durante la discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas colectivamente. Sin embargo, cabe resaltar que la técnica del grupo

> focal no busca consensos, de modo que los participantes pueden mantener las opiniones iniciales, cambiarlas, o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones instituidas en el grupo. (párr. 1)

De igual manera, Sutton y Varela (2012) afirman que: “La técnica de los grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 3).

Por ello, para esta investigación el uso de esta técnica fue fundamental debido a su capacidad para ofrecer una compresión profunda y contextualizada de un espectro de ideas, actitudes, percepciones, comportamientos y sentimientos de los participantes, y lo que consideran respecto al trabajo de investigación sobre las prácticas de crianza en las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly, y así, teniendo en cuenta la amplia gama de ideas, opiniones y puntos de vista para enriquecer la investigación y lograr los objetivos planteados anteriormente.

Como instrumentos, en esta investigación, conforme se empleó la técnica de grupo focal se utilizó como instrumentos para la recolección de información, la grabación en audio y la observación participante con notas de campo, ya que ambos instrumentos nos ayudaron a complementar y rescatar información que se generó y se transmitió en el espacio, permitiendo un registro más completo de las intervenciones de los participantes.

Como señalan Quecedo y Castaño (2002):

> […] Recogen conductas, acontecimientos... que ocurren dentro de un periodo y un contexto dado, según el foco del investigador, fundamentado en sus decisiones sobre

> qué observar y las cuestiones en consideración. Proporcionan un registro no filtrado, cuyo propósito es plasmar y detener en el tiempo la observación para analizarla en un momento posterior y cuantas veces se considere oportuno para su análisis que puede ser bajo diferentes perspectivas. Con relación a la observación participante, se hace necesario tener acceso a cierta información relativa al contexto para encontrar sentido al material grabado. (p. 18-19)

En definitiva, el uso de estos instrumentos, posibilitan una presencia más activa del investigador en el contexto con actividades de recolección de datos no intrusiva como expresiones y procesos propios de la cultura y el ambiente social, lo que genera una comprensión más exhaustiva sobre los discursos y procesos gestantes de la dinámica del grupo focal.

Tabla 3. Diseño del grupo focal

Grupo focal	
Objetivo general: Contribuir al reconocimiento de los estereotipos de género por medio del análisis y la formación en las prácticas de crianza de las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly, hacia la equidad de género.	
Moderadores: Melani – Steven – Juan	**Fecha:** 16 de octubre de 2025
Grupo al que va dirigido: Padres y madres de familia del grado séptimo del Centro Educativo Integral Bucarelly.	
Objetivo específico	**Preguntas**

Diagnosticar las diversas prácticas de crianza dentro de las familias Centro Educativo Integral Bucarelly que promueven estereotipos de género.	¿Qué actividades espera que haga un niño o una niña en términos de comportamientos, actitudes o responsabilidades dentro del hogar? ¿Qué tipo de orientaciones o consejos suelen dar a sus hijos e hijas sobre cómo comportarse en casa o con los demás? Cuando su hijo o hija no cumple una norma o actúa de manera que usted considera inadecuada, ¿cómo suele responder o actuar?

Nota: Elaboración propia, 2025.

En esa primera fase de diagnóstico, se inició con una breve bienvenida en la que se establecieron los acuerdos del espacio y se explicó el propósito central de la sesión: *Comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de crianza en el hogar*. En este momento, el equipo de investigadores ofreció una explicación de la dinámica grupal, se compartió que el acto de participación se realizaría de forma consensuada y libre bajo el consentimiento informado y se comentó sobre la grabación del encuentro, para con ello, garantizar la transparencia del proceso. Para el inicio de la sesión, se desarrolló una actividad cognitiva denominada "*Una palabra que describa la relación con mis hijos e hijas*". Cada participante (padre, madre y otros integrantes acompañantes de familia) compartió una palabra que resume su vínculo afectivo con sus niños, niñas y adolescentes, lo que permitió generar un ambiente de confianza y reflexión inicial.

Posteriormente, se dio paso a la primera actividad de este encuentro, la cual se, tituló "*Así criaron a mis padres, así crío yo*". Para esta actividad, se entregó a los participantes una ficha dividida en dos columnas: en la primera, se propuso registrar cómo fueron criados durante su infancia, y en la segunda, cómo crían actualmente a sus propios

niños, niñas y adolescentes: estas respuestas podían expresarse por escrito o a través de dibujos. Luego de completar la ficha, se llevó a cabo una conversación grupal en la que las familias identificaron las similitudes y diferencias entre generaciones, y con ellas se generó un espacio de recuerdo en donde se presentaron esas herencias, patrones y transformaciones presentes en las prácticas de crianza familiar.

La actividad número 2 consistió en un conversatorio guiado de aproximación, el cual fue orientado por una serie de preguntas semiestructuradas, con la cuales se buscó generar un espacio abierto en torno a las prácticas cotidianas de crianza.

Las preguntas orientadoras[2] fueron:

- ¿Qué cosas espera que haga un niño o una niña en términos de comportamientos, actitudes o responsabilidades dentro del hogar?
- ¿Qué tipo de orientaciones o consejos suelen dar a sus hijos e hijas sobre cómo comportarse en casa o con los demás?
- Cuando su hijo o hija no cumple una norma o actúa de manera que usted considera inadecuada, ¿cómo suele responder o actuar

Finalmente, se desarrolló la Actividad número 3, en la que se propuso un ejercicio, llamado: "*Una práctica que me gustaría mantener y una que me gustaría cambiar*". Con esta actividad se buscó que los y las participantes expresaran sus ideas en fichas de colores: una verde para señalar la práctica que deseaba mantener y una roja para aquella que creen

---

2 Para este apartado, la construcción de las preguntas conforme al objetivo específico número 1 de esta investigación, se contó con el acompañamiento de Chat GPT (OpenAI, 2025), con la supervisión y edición textual final de la asesora Susana Valencia Cárdenas.

deberían cambiar. Los instrumentos utilizados fueron hojas de papel, marcadores y fichas de colores.

Taller para diagnóstico participativo:

Cómo se ha tratado anteriormente, el enfoque de búsqueda investigativa es cualitativo, por tanto, una de las técnicas de investigación cualitativa que se trató para la recolección de información, fue el taller, el cual según Ghiso (1999) "es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes" (p. 2-3).

El taller, a diferencia de técnicas más estructuradas y rígidas trabajadas en investigaciones de carácter positivista, se puede caracterizar por su flexibilidad, multifinalidad y capacidad de integrar diversas formas de acción ya que el taller se puede considerar como un "dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes, para hacer deconstrucciones y construcciones" (Ghiso, 1999, p. 3).

En este sentido, el taller va más allá de la idea de que es un simple espacio para compartir o de capacitación, sino que se transforma en un escenario de producción de conocimiento compartido en donde tanto los participantes como los investigadores entrelazan diferentes espectros de su entorno.

De esta forma, para Ghiso "El taller…se constituye en una oportunidad, en un espacio, en un tiempo y en una disposición para conversar" (p. 11). Donde los participantes

no solo aportan datos para los investigadores, sino que también generan reflexiones, cuestionamientos y propuestas de acción para sí mismos.

Se inició con una actividad, titulada *"Recordando lo que compartimos".* Durante esta parte, se generará un diálogo breve que permitirá retomar las experiencias vividas en el encuentro anterior. Para activar la memoria, se plantea la pregunta: *"¿Qué recordaron o pensaron en casa después de aquel último espacio de diálogo?*".

Luego, se llevó a cabo la Actividad número 1, denominada *"Mi día como madre/padre".* En esta actividad, cada participante dibujó o describió brevemente un día normal/común de sus vidas junto a sus hijos e hijas, incluyendo las actividades, los momentos de diálogo, de corrección, de acompañamiento o juego, para que luego, en pequeños grupos, compartieran sus experiencias y se reflexionara sobre los elementos que componen su cotidianidad.

La Actividad número 2, titulada *"Prácticas que fortalecen y prácticas que desgastan",* fue ejecutada para que los padres y madres se organicen en parejas o tríos, con los cuales clasificarían sus prácticas cotidianas en dos columnas: aquellas que fortalecen la relación familiar y aquellas que desgastan o generan conflicto frecuentemente en sus casas, para que posteriormente se busquen socializar algunos ejemplos.

Seguidamente, se implementó la Actividad número 3, titulada *"Construyendo juntos"*. A partir de la actividad número 2, los grupos elaboraron un cartel colectivo bajo el nombre *"Reconstruyendo mi familia",* en el que incluyeron mensajes, compromisos, frases o dibujos que reflejen su visión de cambio, con esta actividad se buscó construir una

síntesis colectiva que sirviera como insumo para el diseño de una futura guía o material pedagógico sobre prácticas de crianza.

El taller concluyó con un momento de cierre, llamado *"Me llevo de este espacio".* En este apartado, se invitó a cada padre o madre que lo deseara a compartir una idea, aprendizaje o compromiso derivado de su participación en los dos encuentros anteriores. Los instrumentos utilizados fueron: Cartulinas, marcadores, fichas, papelógrafos, hojas blancas, grabadora.

5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información para la fase 2: "Formación"

La actividad inicial correspondió a un taller de activación cognitiva que tuvo como objetivo despertar emociones, pensamientos y posiciones críticas frente a lo que escucharon y vieron. Se les presentaron a los participantes algunas canciones, frases y videos cuyos mensajes y acciones reflejaran estereotipos de género en diferentes aspectos y contextos de la vida, en contextos familiares y sociales.

Se utilizó la canción: *La falla fue tuya* de Diomedes Diaz, como recurso para promover la reflexión sobre los estereotipos de género. También, el video titulado: *Igualdad de género* presentado por puros cuentos saludables, utilizado como recurso y estrategia para evidenciar prácticas de crianza ligadas a los estereotipos de género.

Se analizaron frases como: "*No sea débil, usted es hombre*.", "*Los hombres no sirven para cuidar niños*", "*Eso es oficio de mujeres*", "*Los niños son más bruscos, eso es*

normal", "*Parece una marimacha*", "*Los hombres entre más mujeres tengan, mejor*", "*Las niñas no juegan fútbol*".

Taller de sensibilización y problematización.

Este se llevó a cabo por medio del uso de frases, materiales audiovisuales que permiten la activación y reflexión del grupo participante en relación con los estereotipos de género. Esta técnica está sustentada en Paulo Freire quien, en su obra titulada pedagogía *del oprimido,* donde se describe la problematización como una práctica liberadora sosteniendo que los procesos educativos deberían partir de la conciencia crítica, es decir, de la concientización. Además, los educadores, deben presentar situaciones que puedan invitar tanto al diálogo como a la reflexión (Freire, 1970).

Partiendo del material presentado se generó un diálogo abierto que permitió escuchar las opiniones, posturas y reflexiones sobre ello y, como investigadores, se logró identificar esas creencias y perspectivas de los participantes generando procesos de reflexión y toma de conciencia sobre cómo estas creencias y posturas influyen en las prácticas de crianza.

Grupo focal participativo:

Se abrió un diálogo para generar opiniones, posiciones e incluso experiencias con relación a los estereotipos de género. Las preguntas orientadoras fueron:

- ¿Qué opinan sobre las frases y videos que acabamos de ver?
- ¿Creen que en la actualidad aún existen esos pensamientos, acciones, comentarios en nuestra sociedad?

La siguiente actividad correspondió a un aprendizaje colectivo en donde se construyó el concepto de estereotipo de género; se realizó una pequeña exposición utilizando fichas didácticas con palabras, definiciones y ejemplos que conllevaron a la construcción de un mapa conceptual visible para todos en el tablero, esto se llevó a cabo con los participantes por lo que fue un aprendizaje compartido. Esta técnica está sustentada en Orlando Fals Borda, a quien consideramos uno de los autores más importantes e indispensables cuando se habla del aprendizaje colectivo, la participación y esa construcción colectiva del conocimiento (Fals Borda, O., & Anisur Rahman, M.,1991).

Como instrumentos se emplearon fichas didácticas físicas.

Posteriormente, se llevó a cabo un taller participativo enfocado en la equidad de género y la construcción de un mural colectivo con el fin de promover la comprensión y también, la apropiación del concepto de equidad de género.

Se invitó a las madres de familia a expresar lo que saben sobre equidad de género, con qué lo relacionan, qué ejemplos pueden dar de ellos, esto con la finalidad de seguir construyendo el conocimiento de manera colectiva por medio de la generación del diálogo y de fichas con conceptos claves sobre el respeto, derechos, oportunidades etc.

Mural colectivo como técnica participativa y expresión simbólica:

En él se colocaron las fichas construidas con papeles donde los y las participantes plasmaron reflexiones, compromisos, o ideas sobre lo que ellos como madres de familia creen que se debe de cambiar o mejorar en sus prácticas de crianza. Este pequeño mural

permitió entonces que se represente de manera simbólica esos compromisos colectivos frente a la equidad de género dentro de las prácticas de crianza.

Nuevamente el referente es Fals Borda, por considerarse el principal referente de IAP en América, al definirse la investigación como dialógica, reflexiva y participativa, ya que permite que los participantes puedan hacer una interpretación de su realidad y realizar propuestas para su transformación, en ese caso, se puede hablar de una técnica con acciones y actividades participativas de diálogo, reflexión y expresión simbólica. El mural no se trató sólo como una manualidad sino como una forma simbólica del lenguaje liberador al que se refiere Freire (1970).

Técnica para la fase de acción:

El Co-diseño de guía familiar se ubica dentro del enfoque de IAP. Esta fase tuvo como objetivo la construcción conjunta de una guía que respondiera a las necesidades y realidades del contexto; por lo tanto, no tuvo un enfoque unidireccional donde los expertos sean sus únicos constructores, sino que se respaldó con las voces y diálogos de las madres de familia del Centro Educativo Integral Bucarelly. Así, de manera conjunta, se logró discutir y validar los contenidos que integraron la misma.

Taller para el Co-diseño de guía familiar:

El Co-diseño de guía familiar es un instrumento que sirvió como apoyo para las madres de familia del centro educativo contribuyendo de manera positiva a las prácticas de crianza que permitan superar los estereotipos de género y se promueva la corresponsabilidad en el hogar. La característica fundamental de esta técnica es que no surgió de la imposición de los investigadores sino de los diálogos, reflexiones críticas y la

creatividad de los propios participantes, construyendo así, una guía que enmarcó la pertenencia y apropiación del mismo colectivo. Según Pelta Resano (2022): “El Co-diseño es un término que hace referencia a una metodología ‘colaborativa’ o ‘cooperativa’ que se define como un proceso de creación colectiva que incorpora a los usuarios finales o partes interesadas en el diseño de un producto o servicio” (p. 12).

Por lo tanto, la construcción de una guía colaborativa permitió un intercambio entre los investigadores y sujetos investigados, quienes se convirtieron en colaboradores activos de la investigación. Esto fue relevante porque permitió democratizar el conocimiento al integrar y reconocer experiencias de padre y madres de familia: el ejercicio amplificó realidades y pautas de crianza que buscan cuestionar y transformar las prácticas que reproducen estereotipos, y así promover la construcción de pautas orientadas a la equidad género. Esto se trasmitirá a otras familias de la institución a través de la guía.

En este sentido, el Co-diseño de guía familiar, es clave en la fase de transformación, pues su construcción se nutrió de los hallazgos de las fases diagnósticas y educativas, permitiendo así dejar un instrumento tangible para la comunidad educativa, donde prevalecen la equidad de género y las prácticas de crianza.

El instrumento de esta técnica correspondió a los formatos de planeación que trabajaron de manera conjunta las familias e investigadores en dos sesiones, la primera, facilitó la recolección sistemática de acuerdos y discusiones que se plasmaron en un borrador de la guía. Posteriormente, se validaron a través de un círculo de análisis con las familias para interpretar los aportes recolectados, organizarlos y generar un producto final.

En el segundo momento, se compartió la guía oficial que será entregada a las familias de manera digital, y una física para la biblioteca institucional. Este resultado no es únicamente un producto tangible del proceso investigativo, por el contrario, es un resultado pedagógico social que suscribe reflexiones, interpretaciones, análisis familiares y un compromiso de construcción comunitaria que promueve prácticas de crianza equitativas y libres de estereotipos.

La siguiente tabla muestra el resumen de las etapas con las que fueron desarrolladas las fases de esta IAP.

Tabla 4. Desarrollo metodológico por etapas

Desarrollo metodológico					
Etapas	**Técnica**	**Participantes**	**Duración**	**Instrumento**	**Producto**
Convocatoria	Invitación institucional	Padres y madres de niños y niñas de 6o y 7mo.	-	|Difusión institucional	Vinculación voluntaria de participantes
Recolección de experiencias	Grupo focal	Padres, madres e investigadores	40-45 minutos cada uno	Preguntas orientadoras y dialogo grupal	Relatos de experiencias y formas de crianza
Reflexión participativa	Talleres participativos	Madres e investigadores	60 minutos	Actividades participativas	Identificación de estereotipos de género, estrategias y propuestas de

					crianza
Construcción colectiva	Mural colectivo	Madres e investigadores	1 sesión colectiva	Expresión gráfica y reflexiva	Mural colectivo, construcción de conceptos, estereotipos de género y equidad de género
Co-diseño pedagógico	Diseño de guía	Madres e investigadores	1 sesión	Construcción colaborativa	Guía pedagógica con prácticas de crianza enfocadas en equidad de género.

Nota: Elaboración propia, 2026.

5.6.Técnicas y procedimientos de análisis de información:

Esta investigación procuró realizar un proceso de categorización y codificación para organizar e interpretar la información de una manera más simplificada. Además, se implementó la triangulación, que tiene como objetivo comparar y contrastar datos para enriquecer este trabajo investigativo, validando así las ideas y fuentes bibliográficas utilizadas. De igual forma, se resaltó la importancia de la matriz como una herramienta esencial en el análisis de la información, permitiendo visualizar y comparar los datos de manera sistemática para identificar tendencias o relaciones entre variables, contribuyendo así a una comprensión más profunda de los resultados y a la generación de conclusiones fundamentadas.

A continuación, el corpus datos de esta investigación que sintetiza la caracterización de los participantes, criterios de selección, técnicas implementadas, participación y

permanencia en el proceso, así como los principales resultados obtenidos durante cada fase de la investigación.

Tabla 4. Caracterización de los participantes.

Participantes	
Participantes	**Cantidad**
Padres de familia	1
Madres de familias	7
Investigadores	3
Total, participantes vinculados	11

Nota: Elaboración propia, 2026.

Tabla 5. Criterios de selección de los participantes.

CRITERIOS DE SELECCIÓN
✓ Convocatoria abierta difundida por la rectora institucional ✓ Dirigida a padres y madres de la familia de los niños y niñas de 6to y 7mo. ✓ Participación voluntaria: Asistieron quienes atendieron el llamado y manifestaron su interés por participar.

Nota: Elaboración propia, 2026.

Tabla 6. Participación y permanencia de los participantes en la IAP.

PARTICIPACIÓN Y PERMANENCIA	
Aspecto	Detalle
Participación inicial	8 acudientes (1 padre y 7 madres)
Deserción	1 padre de familia (Asistió solo a la primera sesión)
Participación final	7 madres de familias
Dificultad de asistencia	No se presentaron dificultades de asistencia.

Nota: Elaboración propia, 2026.

Tabla 7. Caracterización de los participantes como coproductores del conocimiento y correspondencia con la codificación.

La siguiente tabla, presenta la caracterización de las madres y el padre participantes en el proceso, sus nombres se incorporan de acuerdo con la autorización que otorgaron mediante el consentimiento informado para su utilización dentro de la IAP. Además, se establece la correspondencia entre cada participante y los códigos utilizados a lo largo de los hallazgos. Los códigos están conformados por la categoría (C), la subcategoría (S) y el número asignado al participante (P), posibilitando reconocer la procedencia de los aportes y experiencias que respaldan el análisis de los resultados. De esta manera, se hace explícita la participación de las madres y el padre en la construcción del conocimiento, reconociendo sus experiencias y voces como parte fundamental del proceso investigativo.

N°	Nombre	Grado de su hijo/a	Rol	Código(s) asociados
P1.	Cesar Vergara	Séptimo	Padre	C1S1P1 - C1S2P1
P2.	Maribel Gómez	Séptimo	Madre	C1P2-C2P2-C2S1P2-C2S2P2-C2S2P2-C3S4P2-C1S3P2
P3.	Vivian Quimbayo	Séptimo	Madre	C1P3 - C1S2P3
P4.	Sandra Valencia	sexto	Madre	C1P3-C3S1P4-C2P4-C2S3P4-C2S1P4-C3S3P4
P5.	Nidia Montoya	Séptimo	Madre	C2S1P5-C3S1P5-C1S3P5
P6.	Yuir Marcela Romero	Sexto	Madre	-
P7.	Migyely Palencia	Sexto	Madre	-

Nota: Durante los encuentros y el desarrollo de las actividades participó una madre que no otorgó el consentimiento informado para el uso de sus datos, fotografías y aportes con fines investigativos que fueran a ser *publicados.* Teniendo esto en cuenta, su información no fue incorporada en la caracterización de los participantes ni en los hallazgos y análisis de la investigación.

La siguiente matriz de análisis simplificada contiene los resultados más relevantes, organizados por categorías y subcategorías.

Tabla 8. Matriz de análisis de información

Matriz de análisis		
Categorías	**Subcategoría**	**Códigos**
Prácticas de crianza (C1)	**Sobrecarga económica (S1)**	"…Cuando me da mucha rabia le pego y como que no miro a ver con qué le pegó… yo le dije: mami, por esto te voy a pegar" C1P3
	Ausencia paterna (S2)	"… A S*.[3] le he dado dos pelas, la primera fue muy pequeñito y le pegué una palmadita y la otra le di con la correa y se la di porque me habló mal de la comida" C1P1.
	Corresponsabilidad doméstica (S3)	"…S*. era muy indisciplinado… yo le decía: el día que me digan que usted fue grosero, le doy una pela delante de todos" C1P2
		"…Yo le digo, mami, sea como sea dígame las cosas, sea buena o mala es muy horrible que uno se dé cuenta por otra persona. Es la confianza y el diálogo." C1P3.
		"Yo despierto a J*. encima de él diciendo: mi príncipe hermoso, ¿cómo

3 Nombres protegidos por tratarse de un niño o niña. En adelante, las iniciales de los nombres con (*) en los relatos aluden a nombres protegidos por la misma razón.

		amaneció?" C1P2 "Mi mamá crio cuatro sola… ella para responder por cuatro niños y lógico también tenía que ir a trabajar y nosotros nos quedábamos en la casa con mucha escasez, pero digamos que había mucho amor, pero ella como que no lo expresaba… y yo no quería repetir la historia de mi mamá… Entonces, digamos, yo ya trabajo en casa, ya le dedico más tiempo a la niña" C1P3. "...la vida económica yo digo que influye mucho. Porque si vos tenes de pronto una vida económicamente estable pasa a ser más tranquilo si no estás económicamente bien y tienes problemas económicos, vas a tener problemas con todos y uno porque vas a estar estresada porque no vas a tener para pagar el arriendo porque no vas a tener con qué pagar la mensualidad del niño, entonces, es un cúmulo de cosas que uno tiene en la cabeza que ellos no se dan de cuenta" C1S1P1. "…a mí me tocó complicado porqué mi padre se murió cuando yo estaba muy pequeñito y a mí mamá le tocó muy duro" C1S2P1 "…mi mamá crio a cuatro, somos cuatro y ella sola, muy difícil porque ella para responder por cuatro niños y lógico también tenía que ir a trabajar y nosotros nos quedábamos en la casa con mucha escasez…" C1S2P3. "…al papá muchas veces le pongo la escoba ahí para que sepa que le toca barrer el corredor." C1S3P2. "…porque a mí no me parece que por el hecho de que yo sea la mujer que me tenga que matar hacer todo." C1S3P1.

		"Esto no es para ayudarme, esto es porque la casa también es de ustedes. Esto no es favor." C1S3P4.
Estereotipos de género (C2)	**Carga atribuida a las mujeres (S1)** **Educación diferenciada por género** **(S2)**	"Mi papá era demasiado estricto… era lo que dijera papá y pare de contar… había mucho machismo" C2P2. "…Yo me levanto a las 4 de la mañana, trabajo hasta las 11, luego vuelvo y sigo… es muy duro, pero es lo que toca como mamá" C2P2. "…yo no me tengo que matar haciendo todo por ser la mujer." C2S1P2. "…ellos dicen que yo soy la brava… porque soy la que está pendiente de todo." C2S1P2. "…mi esposo casi no expresa 'te amo', yo sí lo hago con mis hijos siempre." C2S1P5. a uno de mujer sí la dejan ser más emocional… con los hombres es diferente." C2S2I3. "J.* es muy dulce… S.* es más cerrado." C2S2P2
Equidad de género (C3)	**Transformación de prácticas (S1)** **Sueños sin limitaciones de género** **(S2)**	"…Si el papá dice que no se va a hacer, así yo no esté de acuerdo, no le digo a los muchachos que estoy en desacuerdo… luego lo hablo con él. Él tampoco me quita autoridad…Igual lo hablamos, de pronto ahí manejamos un poco de flexibilidad, pero, sí tratamos como de que, ellos saben. S.* está en la Universidad, él ya es un hombre, pero, sabe que las normas se cumplen. No es de calle, si tiene sus amigos, y a veces dice. Me fue bien. Un permiso yo, vamos a hablar con su papá" C3P2

	Modelos igualitarios en el hogar (S3) **Acompañamiento igualitario (S4)**	"Yo llegué a la casa y dije: 'hasta hoy me mato sola'. Y les dije: 'si todos vivimos aquí, todos limpiamos aquí'. Mi esposo se quedó mirándome… pero lo recibió. Y el niño mayor salió con la escoba. Les dije: 'esto no es para ayudarme, es porque la casa es de ustedes'. Y ahora ellos mismos dicen: '¿qué falta?'" C3S1P4. "Que los niños sean libres y tengan sueños. J.* dice que va a jugar en el Real Madrid. Y yo le digo: 'todo lo que usted se proponga lo puede lograr'. Y mi esposo dijo de S.*: 'así me parta en veinte, yo le doy la universidad'." C3S2P2. "Yo no creo que porque sea la mujer me tenga que matar haciendo todo. Estoy formando hombres que ayuden en la casa. S.* ya sabe que no puede irse dejando el baño mojado o la ropa tirada, y J.* también va aprendiendo." C3S3P2. "En mi casa todos tienen apoyo: S.* con la universidad, J.* con el fútbol y P.* con la universidad y el taekwondo. Si ella no pasa, vuelve y compra el pin; no se queda quieta." C3S4P2.

Nota: Elaboración propia, 2026.

6. Balance Crítico: Hallazgos Y Discusiones

En este apartado se busca interpretar los resultados que apuntan al desarrollo de los objetivos específicos abordados durante esta investigación. Estos datos fueron recabados mediante la matriz de análisis del grupo focal y los talleres abordados en cada una de las sesiones trabajadas con padre y madres de familia del Centro Integral Bucarelly en donde se abordaron preguntas relacionadas anteriormente.

Se realizó una clasificación y categorización de lo obtenido que resultara pertinente para el análisis, con la finalidad de presentar un orden y una comprensión más detallada o específica de lo recolectado durante este proceso investigativo. Se señalan qué decisiones o definiciones surgieron de las familias, no sólo de los investigadores: categorías nombradas por ellas y ellos, propuestas de cambios, contenidos que pidieron incluir en la guía, etc. Se interpretaron los resultados a la luz de las teorías previamente mencionadas y se interpretan los resultados a partir de las categorías de análisis incorporando de manera transversal los Derechos Humanos.

6.1. Formas tradicionales de corrección y su transmisión intergeneracional: entre tensiones emocionales y esfuerzos de transformación a partir de las experiencias de los participantes.

Los resultados obtenidos en actividades diagnósticas muestran un patrón complejo en el que conviven formas tradicionales de corrección, tensiones emocionales y esfuerzos de transformación a partir de las experiencias de la niñez de los participantes.

A partir de los relatos compartidos en el grupo focal y en los talleres, aparecen el castigo físico y la falta de cariño como la respuesta frecuente ante situaciones de frustración, desobediencia y falta económica para suplir las necesidades de la familia.

Las expresiones verbales autoritarias y otras formas de disciplina correctiva hacen parte de las experiencias que muchas madres vivieron durante su infancia y que, en determinados momentos, reproducen con sus hijos e hijas. No obstante, el análisis de la información permite comprender que estas prácticas no responden únicamente a decisiones individuales, sino que están estrechamente relacionadas con aprendizajes familiares,

construcciones socioculturales y modelos educativos transmitidos de generación en generación.

Aunque, una madre reconoce que, cuando se desborda, “le pego y como que no miro a ver con qué le pego…” (Vivian C1P3), mientras que César (C1P1) relata haber recurrido al castigo en dos ocasiones: “le he dado dos pelas… una palmadita y la otra le di con la correa”, estas vivencias, muestran una forma de disciplinamiento que se sostiene en la corrección física y verbal, pero a un nivel moderado y bajo normas y pautas definidas, como lo muestra la afirmación de Maribel (C1P2): “el día que me digan que usted fue grosero, le doy una pela delante de todos”.

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos, este hallazgo necesita una lectura que vaya más allá de la comprensión del castigo físico como una práctica de crianza transmitida culturalmente. Aunque, los relatos permiten reconocer su naturaleza carácter intergeneracional en algunos contextos familiares, también, evidencian una situación que concierne directamente la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En Colombia, la Ley 2089 de 2021 prohíbe el castigo físico y los tratos crueles, humillantes o degradantes como estrategia de corrección y reconoce el derecho al buen trato, orientado hacia prácticas de crianza y disciplina libres de violencia. Desde este mismo enfoque, la Observación General N.º 8 del Comité de los Derechos del Niño (2006) reconoce la importancia de proteger a niños y niñas frente al castigo corporal y otras formas de castigo cruel o degradante.

Esta protección se articula, además, con los compromisos internacionales adquiridos por Colombia en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente

con la meta 16.2 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16, orientada a poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños (Organización de las Naciones Unidas, 2015). En coherencia con este propósito, el Estado colombiano formuló la Estrategia Nacional Pedagógica y de Prevención del Castigo Físico, los Tratos Crueles, Humillantes o Degradantes 2022-2030, orientada a prevenir y transformar las prácticas que naturalizan el castigo físico y otras formas de trato violento mediante acciones pedagógicas y de prevención (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia, 2021). En este marco, la estrategia constituye un referente institucional para promover alternativas de crianza y educación libres de violencia y resulta pertinente para analizar las prácticas familiares y pedagógicas desarrolladas en contextos educativos como el Centro Educativo Integral Bucarelly.

En este sentido, el hallazgo no solo permite visibilizar la continuidad de una práctica tradicional, sino también reconocer la necesidad de desarrollar procesos educativos que favorezcan a las familias en el reconocimiento y apropiación de alternativas de corrección armónicas con la dignidad, el cuidado y el buen trato.

En contraste, estos padres y madres también demuestran que tienen como instrumento de crianza el diálogo y con este, emergen dinámicas más afectivas, orientadas al acompañamiento emocional y al reconocimiento de la naturaleza de los momentos y los cambios generacionales, como cuando Maribel (C1P2) expresa: “Yo despierto a J* encima de él diciendo: mi príncipe hermoso, ¿cómo amaneció?” o cuando se resalta el valor del diálogo en la crianza: “yo le digo… sea buena o mala es muy horrible que uno se dé cuenta por otra persona…es la confianza y el diálogo” manifiesta Vivian (C1P3).

Además, en estas reflexiones, también se puede evidenciar lo importante que es la sobrecarga económica en cuanto al temperamento y las condiciones de vida que un padre puede expresar, por ejemplo, Cesar (C1S1P1) reconoce que, la estabilidad financiera afecta directamente el clima emocional del hogar, pues "si no estás económicamente bien… vas a tener problemas con todos… es un cúmulo de cosas que uno tiene en la cabeza".

Así pues, la presión económica genera tensiones que se comienzan a entrelazar con la vida familiar, lo que puede generar espacios de tensiones en donde reina la ausencia afectiva, y la paciencia para saber en qué forma responder a los niños.

A esto se suma que la mayoría de las experiencias de los padre y madres fueron atravesadas por la ausencia de una figura paterna, Cesar también relata, "a mí me tocó complicado porque mi padre se murió cuando yo estaba muy pequeñito" o cuando se recuerda la carga que debió asumir una madre sola criando a cuatro hijos "con mucha escasez" (Vivian, C1S2P3). Se evidencia con ello, que estas vivencias marcan la relación con la crianza actual, en tanto los padres y madres buscan no reproducir historias de soledad y carencia emocional: "yo no quería repetir la historia… ahora… le dedico más tiempo a la niña" relata Vivian.

Los testimonios recopilados muestran que los participantes reconocen haber recurrido al castigo físico como mecanismo de corrección, especialmente en situaciones de cansancio, frustración o desbordamiento emocional. El reconocimiento de estas prácticas constituye un hallazgo relevante porque pone de manifiesto que las prácticas disciplinarias tradicionales no siempre son asumidas como estrategias pedagógicas deliberadas, sino como unas respuestas aprendidas y naturalizadas en los procesos de socialización familiar.

En este sentido, lo expresado por este padre y madres de familia, permite evidenciar que la transmisión intergeneracional de las pautas de crianza continúa influyendo significativamente en las formas de ejercer la autoridad dentro del hogar.

Además, estas observaciones permiten comprender que la transmisión de las prácticas de crianza no ocurre de manera lineal ni determinista en todas las ocasiones; por el contrario, si bien algunas familias reproducen los modelos aprendidos otras, desarrollan procesos conscientes de resignificación orientados a transformar aquellos patrones que consideran perjudiciales para el desarrollo de sus hijos e hijas.

En cuanto a los estereotipos de género, en los relatos de las madres, se muestra que las familias cargan con una memoria marcada por una autoridad rígida, escasez económica, falta de afecto y por la asignación de roles en función de su género. Como ejemplo, Maribel comenta que en su infancia recuerda que "era lo que dijera papá y pare de contar… había mucho machismo" (C2P2), lo que evidencia una estructura patriarcal que moldeó su forma de entender la autoridad y la obediencia.

Son estas huellas las que reflejan una naturalización de la sobrecarga femenina en el cuidado y el trabajo doméstico o una posición masculina en la que deben ser los proveedores y trabajadores. El día a día de los padres es levantarse para ir a trabajar y de las madres, cómo se manifiesta, es el levantarse antes del amanecer, trabajar largas jornadas y sostener el hogar es simplemente "lo que toca como mamá" (C2P2).

Finalmente, también salieron a flote elementos que apuntan hacia una concientización en equidad de género, especialmente en la toma de decisiones compartidas sobre la crianza y en la redistribución de la autoridad. La madre de familia Maribel, relata

que, aunque no siempre está de acuerdo con su pareja, evitan contradecirse frente a los hijos y toman las decisiones hablando después en privado: “si el papá dice que no se va a hacer… luego lo hablo con él. Él tampoco me quita autoridad” (C3P2).

Esta construcción conjunta de normas y acuerdos demuestra un avance en corresponsabilidad familiar, en donde ambos adultos cabeza de hogar, se reconocen como figuras de autoridad y se apoyan mutuamente en cuanto a las tomas de decisiones que se generan en el día a día de su familia, siendo el diálogo lo que permite una mayor coherencia educativa y reduce tensiones que tradicionalmente recaían solo sobre la madre.

También se identificó que padres y madres fueron criados bajo modelos tradicionales donde las tareas domésticas eran exclusivas de las mujeres; sin embargo, también hubo aportes en donde se evidencia que poco a poco, actualmente, se les designa esas tareas a los varones. En los relatos de varios participantes se demuestra cómo este legado cultural sigue influyendo en sus prácticas actuales donde las tareas y responsabilidades se designan según el género. Por eso, aunque existe una transmisión intergeneracional de roles de género, y se siguen reproduciendo estos patrones, también se encuentran casos como el de Maribel (C1S3P2) que menciona que: “todos debemos tener esas responsabilidades, como mamá, yo me deslié muchas cosas porque es que, yo soy la mamá, yo no soy la sirvienta, yo no soy la esclava”

Para mí, Melani, como mujer e investigadora, escuchar esta última declaración generó particular satisfacción y alegría, porque me permitió identificar que, si bien, aun sin haber iniciado todavía una reflexión explícita sobre la equidad de género, algunas familias

ya estaban colocando en práctica acciones diferentes a aquellas con las que habían sido criadas.

En este orden, la elección de actividades deportivas también están presentes estereotipos basados en género. Se evidenció que existe una clasificación de deportes para niños y otros para niñas. Sandra, una de las participantes afirmaba acerca de una expresión utilizada por el padre de su hija: “es que usted es muy brusca, eso es para hombres, sálganse de ese deporte, y a mi hija le encantaba ese deporte” (C2P4). Esto evidencia como las creencias de género, influyen en la participación de niños y niñas, adolescentes y jóvenes en los deportes, sin darle cumplimiento la Ley 1257 de 2008 la cual obliga a las familias, a las entidades encargadas y sociedad en general, a promover la equidad de género para desnaturalizar patrones patriarcales heredados. Incluso, antes de esta, la Ley 181 de 1995 determinó que el deporte, la recreación y la educación física son factores esenciales para el desarrollo físico, social, y cultural de todas las personas. Estas deben entenderse como normas que contribuyen a la formación integral del individuo y deben ser articuladas con el sistema educativo.

Existen asimismo tensiones en las prácticas de corrección de los niños y niñas. Aunque los participantes describieron que en su infancia predominaba el castigo físico, actualmente coexisten dos tendencias. Hay familias que adoptan el diálogo y el castigo moderado como principal estrategia de corrección y, por otra, existen familias que continúan utilizando prácticas de corrección ligadas al castigo físico, tanto para niños como para niñas.

Asimismo, se observaron modelos afectivos y de expresión, donde uno es más tradicional, y en donde la expresión afectiva es más limitada debido a patrones heredados. Quienes no recibieron afecto físico, de palabras y demás, se les dificulta expresarse y recibirlo y, por otro lado, uno más abierto que permite a los hijos varones, expresar sus emociones libremente, sin estar condicionados por los estereotipos de género, manteniendo unos límites basados en el respeto. Junto con el hallazgo anterior, también se pudo identificar que existen valores predominantes actualmente en la crianza de las familias participantes: el respeto, la humildad y la sinceridad.

Para finalizar, estos resultados pueden interpretarse según los aportes de Diana Baumrind (1966), quien plantea que el estilo de crianza autoritario se caracteriza por una elevada exigencia, un fuerte control parental y un uso frecuente del castigo físico como mecanismo para garantizar la obediencia de los niños. Es por esto que las prácticas descritas por padre y madres de familia, reflejan formas de autoridad centradas en la disciplina correctiva, donde el diálogo y la negociación ocupan un rol pasivo o inexistente frente a la necesidad inmediata de controlar el comportamiento infantil bajo las premisas de crianza de los padres y madres. Sin embargo, los testimonios también muestran que las madres comienzan a cuestionar la efectividad de estas prácticas, reconociendo que el castigo físico no favorece necesariamente el aprendizaje ni fortalece los vínculos afectivos con sus hijos y por ello, optan por estrategias donde el dialogo prime sin dejar de lado un proceso de corrección.

De igual manera, las observaciones que se registraron en el diario de campo también permiten fortalecer esta interpretación. A medida que avanzaban los encuentros, los investigadores evidenciamos y registramos que las madres de familia comenzaron a

expresar mayor disposición para cuestionar prácticas de crianza naturalizadas y con ello reconociendo el impacto de los estereotipos de género en la crianza, por lo cual se comenzó un a gestar espacios de reflexión en donde se buscaba brindar alternativas de corrección basadas en el diálogo.

En síntesis, este primer hallazgo permite concluir que las formas tradicionales de corrección continúan presentes en las prácticas de crianza de las familias participantes como resultado de procesos de transmisión generacional. Sin embargo, también se demuestra que dichas prácticas no constituyen realidades estáticas. La reflexión promovida durante el proceso investigativo favoreció que las madres de familia identificaran el origen de sus acciones, cuestionaran la eficacia del castigo físico y comenzaran a construir nuevas formas de ejercer la autoridad desde relaciones más dialogantes, respetuosas y equitativas. Este hallazgo constituye el punto de partida para comprender los cambios que se desarrollan en los apartados siguientes, donde se analiza con mayor profundidad la transformación de las concepciones y prácticas de crianza a partir del proceso educativo implementado.

Desde nuestra subjetividad como investigadores, a partir de las conversaciones y declaraciones de las participantes, durante el proceso de diagnostico pudimos reconocer algunas prácticas que representaban avances con relación a la distribución tradicional de los roles en el hogar. Algunas participantes como la madre de familia Maribel, quien manifiesta, por ejemplo, que distribuían las tareas domésticas entre sus hijos sin importar que fueran hombres, es decir, que no establecía diferencias asociadas al género. Este hallazgo nos generó satisfacción al reconocer que, todos estos participantes habían crecido en contextos familiares donde las responsabilidades del hogar estaban claramente

diferenciadas entre hombres y mujeres. Aunque estas prácticas no fueran necesariamente identificadas por ellos como acciones relacionadas con la equidad de género, desde nuestra perspectiva, nos permitieron detectar transformaciones que ya estaban presentes en algunas dinámicas familiares.

De igual manera, la participación del señor Cesar, padre de familia, resultó especialmente significativa, valiosa para el equipo investigador porque sus aportes estaban ligadas a sus experiencias, forma de pensar, actuar y criar como hombre, estas perspectivas permitieron ampliar nuestra comprensión de determinadas situaciones y contrastar las experiencias expresadas por las madres. Consideramos que fue uno de los encuentros más valiosos, justamente porque permitió contar con las voces tanto de una madre como de un padre, lo que enriqueció el diagnóstico inicial y nos llevó a reconocer que las prácticas de crianza podían ser comprendidas desde realidades familiares diversas.



Ilustración. (fotografía tomada en sesión de trabajo con padre y madres de familia 17/10/2025).

6.2. Formación para la comprensión y transformación de los estereotipos de género.

Durante la fase 2 de esta IAP, que corresponde al proceso de educación para la comprensión de los conceptos de estereotipos de género, de equidad de género y la identificación de prácticas de crianza que reproducen dichos estereotipos de género, se evidenció que las mujeres participantes, en primera instancia, no tenían conocimiento del concepto de estereotipos de género; sin embargo, durante toda la conversación y el diálogo, manifestaron acciones, actitudes, y narraron experiencias personales y de familiares acerca de la reproducción de estos estereotipos dentro de la crianza familiar.

En este mismo orden de ideas, las participantes mencionaron que los estereotipos están normalizados; sin embargo, Sandra (C2S3P4) afirma que "su mamá puede tener hijos y los puede volver machistas, inconscientemente y no lo está haciendo de una manera mala para que el hombre sea el narcisista y el no sé qué, realmente a veces es inconscientemente" porque está o se origina "especialmente en la cultura, nuestra sociedad. Eso es transmitido de generación en generación, eso yo creo que desde que existimos, las mujeres para cuidar la casa, el hombre para proveer y desde ahí se desglosa todo lo que los vemos hoy en día" (C2S3P4), es decir, la reproducción no es algo individual sino una estructura social como lo plantean Castillo Mayén y Montes-Berges (2007), quienes creen que estas normas o guías son difundidas por agentes de socialización: la familia, la escuela y los medios de comunicación.

Después de la activación cognitiva, se discutieron temas sobre los roles y tareas dentro del hogar Sandra (C2S1P4) manifestó : " Los hombres no son competentes para esos cuidados y, a veces quizás lo hacemos desde esa forma de proteger a nuestros hijos que no permitimos eso"; aquí se hace énfasis en que los hombres no están en la capacidad de cumplir con ciertas labores de cuidado, no es tarea para ellos o de ellos, argumentando que: "Yo pienso que es el instinto sí, o sea, más que protectores es como sobreprotectoras" Maribel (C2S1P2). Se trataba de instinto de mamá y de mujer, sin embargo, las participantes también incurren en contradicciones cuando se cuestionan si se trata de instinto biológico o es algo que se les enseña y se aprende, a lo que se llega a la conclusión de que es cuestión de "responsabilidad, o sea, porque nosotros no le damos esa responsabilidad, te lo digo porque es que yo lo viví". Las tareas de cuidado, de crianza y de hogar están mayoritariamente encaminadas a los roles que se han impuesto en la sociedad, dejándoles esas responsabilidades a las mujeres. También afirman que esas acciones y manera de criar son algo "muy difícil (para) uno cambiar, uno todavía está a tiempo, pero dígale a una mamá de 45, 80, 60 años, no la cambia nadie" (Maribel, C2S3P2).

En esta línea, reconocieron también su propio rol en reproducir desigualdades, incluso, afirmaron que esas reproducciones se dan "por medio de las familias, o sea desde el hogar" (C2P3).

Las participantes identificaron que la crianza es la actividad familiar principal donde se reproducen los estereotipos de género, y por eso, paulatinamente reconocieron como necesario criar en equidad de género desde edades muy tempranas de manera que todos: "tengan las mismas oportunidades o posibilidades" (C3S1P4). En conjunto, participantes e investigadores llegaron a la conclusión de que la equidad de género es

importante y necesaria porque “impulsa la educación, que lo hablamos ahorita fomenta el respeto y el reconocimiento mutuo que yo como mujer pueda a reconocer el trabajo tuyo como hombre, pero tú como hombre también reconozcas mi trabajo, mi labor” según expresa Nidia (C3S1P5).

En relación con el trabajo, se percibe que hay un avance puesto que: “De hecho, si usted va a ver, hay estudios donde demuestran que hay cargos que los tienen más las mujeres que los hombres, no es que los hombres no estén capacitados, yo no sé si es habemos tantas mujeres y pocos hombres que hay muchos cargos ejecutivos y todo, hay mucha mujer en eso más en los puestos” (C3S3P4).

Aunque hubo una construcción colectiva de los conceptos, donde se reconocieron tensiones, identificaron algunas contradicciones y se evidenciaron prácticas normalizadas; por esto, las madres no sólo comprenden conceptos, sino que se pensaron o se proyectaron algunas acciones concretas, siendo esto un avance significativo para este objetivo dos.

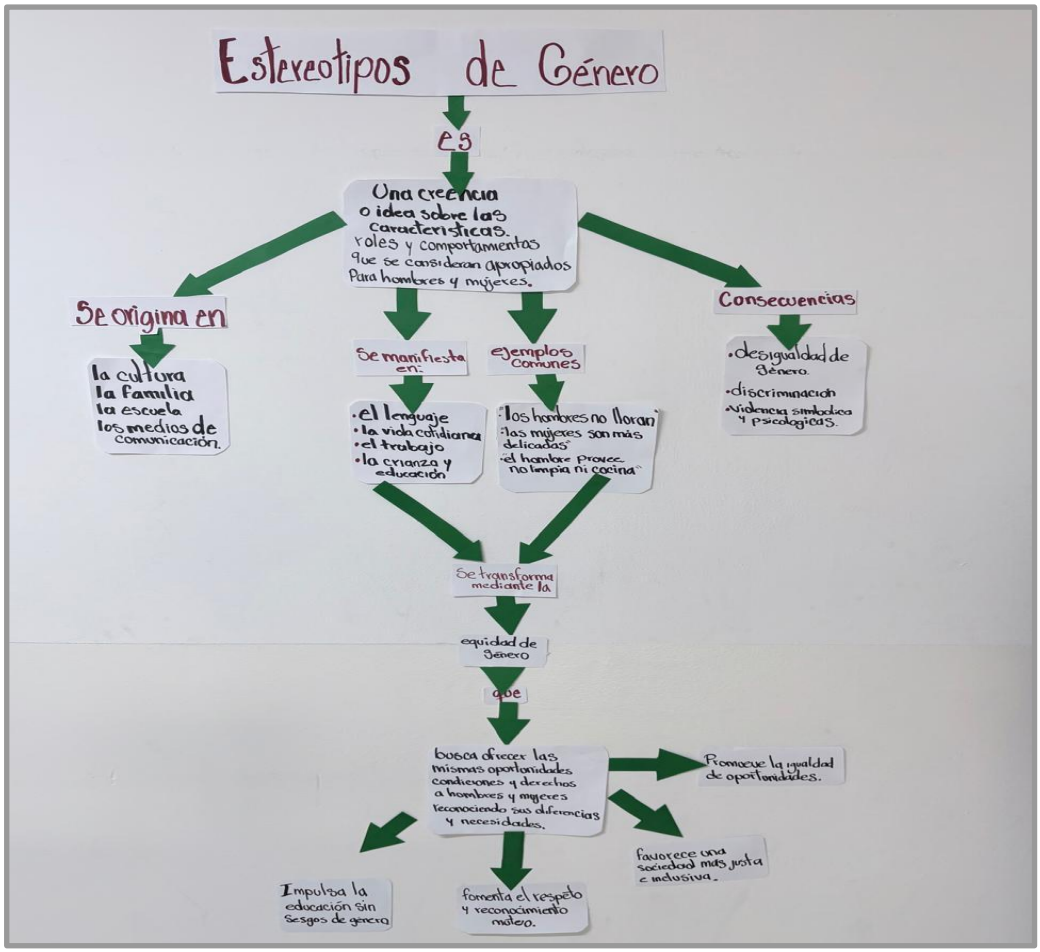
En la construcción del mapa conceptual colectivo, los participantes aseguraron que los estereotipos se producen de una manera inconsciente por herencia familiar. En medio de la construcción de conceptos, se llegó a la conclusión de que no es sólo cuestión de instinto el cuidado, la protección y la crianza que se le brinda a los hijos, sino también un proceso de socialización y de responsabilidades que se les ha asignado socialmente a las mujeres, y que se refuerzan mediante el lenguaje, la publicidad, los medios de comunicación y otros medios de reproducción cultural.

Así, los participantes reconocieron que la crianza constituye el primer escenario donde se reproducen las desigualdades, y que alrededor de estas hay prácticas y creencias

que afectan directamente el desarrollo integral de los niños. Esto, relacionado con lo planteado por (Varela et al 2015), quien afirma que “estas acciones tienen consigo pautas y creencias que podrían estar firmemente arraigadas a la cultura en la que están inmersos, las cuales, finalmente terminan incorporadas en la cotidianidad”.

En esta fase de educación, los participantes confundían inicialmente los términos equidad e igualdad de género. Luego, en medio de la discusión, y de la construcción de conceptos, comprendieron que la equidad implica reconocer que existen diferencias entre hombres y mujeres, pero que implica a su vez garantizar oportunidades, condiciones justas y derechos para cada uno y cada una.

Figura 1. Mapa conceptual: “Estereotipos de género y equidad de género”



Nota: Fotografía tomada en sesión de trabajo con madres de familia 31/10/2025.

Fase 3. Acción

En esta tercera fase, los resultados son analizados a través de la información recolectada de la IAP, trazados en un grupo focal y talleres previamente diseñados para la contribución de diálogo en la investigación por parte de las madres de familia del Centro Educativo Integral Bucarelly. La información recolectada fue recopilada en la matriz de análisis organizada por categorías y subcategorías emergentes en cada una de las fases.

El propósito de este apartado es reconocer las diversas tensiones que se han formado a través de los espacios de diálogo, reflexionando y analizando cada una de las tensiones, transformaciones y continuidades de las prácticas de crianza en correlación con los estereotipos de género. Los hallazgos evidencian cómo estos no operan solamente en el ámbito social, sino que los diferentes espacios formativos de esta IAP educativa contribuyeron a cuestionamientos ambiguos y algunos cambios en el hogar.

Durante el último encuentro, las madres compartieron diferentes reflexiones acerca de experiencias que han estado ligadas a su crianza y cómo han reproducido estereotipos de género de manera normalizada a través del tiempo. También se logró evidenciar cómo los espacios de diálogo y educación que se realizaron permitieron transformar imaginarios desde el hogar, especialmente desde la educación diferenciada por género, cuando una madre manifestó que ella había crecido con la frase típica “los niños no lloran” y cómo ella la reproducía de la misma manera con sus hijos; sin embargo, después de los talleres, algo cambió en ella el día que vio a su hijo mayor llorando por un trabajo de la universidad. Narró que iba a decir la misma frase de siempre, pero esta vez “algo me frenó”. Esta expresión, es reflexiva y significativa porque muestra que la transformación no

necesariamente se da por medio de la eliminación instantánea de las creencias aprendidas anteriormente, sino también por medio de la aparición una pausa reflexiva que permite problematizar una respuesta anteriormente naturaliza.

Esta transformación se encuentra sustentada en Lira-Ochoa et al., 2023, quienes manifestaban que los estereotipos de genero se reproducen en cadena progresiva de generación en generación a través de las expectativas familiares y las formas de comunicación establecidas en el hogar. Es decir, que cuestionar modelos de lenguaje y comportamiento estereotipados que se han impuesto hegemónicamente modifica las estructuras familiares hacia relaciones equitativas si imponer en los niños y niñas lo que significa se hombre o mujer en su etapa de desarrollo.

Las madres también hablaron sobre la distribución de tareas domésticas, pues la corresponsabilidad es una subcategoría que emergió con fuerza dentro de la investigación. Como lo mencionan ellas en el espacio de diálogo, tradicionalmente se percibe a la mujer como la encargada de las labores del hogar. Pero, Nidia (C1S3P5) relató con claridad: “a mí no me parece que por el hecho de que yo sea la mujer me tenga que matar (a) hacer todo” (Maribel, C1S3P2). De la misma manera, manifestó que dejó de pensar que la participación de la familia en labores del hogar era un acto de apoyo, pues “esto no es para ayudarme, esto es porque la casa también es de ustedes. Esto no es un favor”. Esta afirmación no solo refuerza la idea de la carga histórica del trabajo de la mujer, sino la activa intención a dejar de sostenerla, fortaleciendo la idea de que es legítimo que todos los integrantes de la familia tengan responsabilidades dentro del círculo doméstico, esto, ligado al derecho de la igualdad establecido en el Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, el cual establece que, todas las personas nacen libres y ante la ley deben recibir

el mismo trato, protección y por ende, deben de gozar de los mismos derechos y oportunidades (1991), en este caso, sin importar su género.

Este testimonio da cuenta de un proceso de trasformación en la manera en que la participante comprende la distribución de las responsabilidades de las labores del hogar. Lo que permite analizar una postura que no rechaza la carga domestica históricamente relegada a la mujer, sino que cuestiona un modelo familiar estereotipado que devela a la figura femenina únicamente al ámbito exclusivo del cuidado. Este cambio de perspectiva deja de entender las tareas del hogar permanentemente a cargo de las mujeres permitiendo así acoger el enfoque de corresponsabilidad donde todos los sujetos activos del hogar asumen un compromiso con su entorno.

Lo anterior coincide con lo planteado por Melo-Suárez y Agudelo-Suárez (2019), quienes mencionan que las familias debían ser promotoras de relaciones equitativas dejando de producir estereotipos de género que perpetúan desigualdades. Desde esta visión la corresponsabilidad domestica constituye un eje central que favorece la equidad de género desde el primer espacio de socialización de las familias. Permitiendo así crear espacios donde los niños, niñas y adolescentes no estén determinados por su sexo si no por los acuerdos que se construyen basados en el respeto y la igualdad.

También compartieron situaciones en las que las madres empezaron a involucrar a sus parejas en las labores domésticas, a través de un gesto simbólico pero contundente: “al papá muchas veces le pongo la escoba ahí para que sepa que le toca barrer el corredor” (C1S3P2). Aunque el gesto es sencillo, hace una ruptura de la idea de que la responsabilidad del hogar recae plenamente en la mujer. La forma en que “pone la escoba”

es un reclamo coherente, aceptado por las madres en el proceso formativo, aceptando la distribución de las labores del hogar sin basarse en el género.

Durante la conversación, otra línea importante que emergió fue el deseo de criar hijos sin límite de posibilidades por su género, la cual se relaciona con la categoría de equidad de género y la subcategoría de sueño sin límites de género.

Maribel relata que, en su hogar, procuran que los niños sueñen sin restricciones ligadas al género ni las limitaciones que pone la sociedad desde afuera: “Que los niños sean libres y tengan sueños. J* dice que va a jugar en el Real Madrid. Y yo le digo: ‘todo lo que usted se proponga lo puede lograr’. Y mi esposo dijo de S*: ‘así me parta en veinte, yo le doy la universidad’.” (C3S2P2). Este apartado evidencia cómo la familia no condiciona el futuro de sus hijos por estereotipos impuestos en la sociedad o lo que pueden hacer según su rol; por el contrario, apoyan y motivan el proyecto de vida de sus hijos desde la confianza que siembran en ellos para el reconocimiento de sus capacidades. Esta postura es un avance significativo hacia la crianza más equitativa, donde las metas de los niños y las niñas son apoyadas sin limitaciones o restricciones simbólicas.

La recolección de información de la última fase permitió evidenciar cómo el proceso formativo no quedó en la reflexión abstracta, sino que produjo cambios en el tejido familiar de los participantes: desde distribución de tareas en el hogar, acompañamiento emocional sin sesgos y una crianza no acompañada por mandatos rígidos, sino motivadores y equitativos. Estas reflexiones de la información recolectada en la sesión reconocen las dinámicas que se deberían cambiar en los hogares desde la corresponsabilidad; pero también fueron los insumos significativos para la elaboración conjunta de la guía de

prácticas de crianza enfocadas en la equidad de género en el Centro Educativo Integral Bucarelly.

La guía se construyó con madres de familia participantes, en un ambiente ameno.

En un primer momento, los investigadores socializamos los resultados obtenidos de la fase 1 y 2, lo que daba pie para que los participantes pensaran en acciones de cambio enfocados en la equidad de género.

Los investigadores hicimos preguntas desde diferentes aspectos, ejemplo: ¿Qué creen que debería llevar nuestra guía para que quede en esta institución y más madres y padres puedan aplicar?, ¿Qué cambios pretenden realizar dentro de sus familias en tareas del hogar? ¿Qué consideran ustedes que deben enseñarles los padres y madres a los hijos? ¿Qué comparativas entre hijos e hijas les gustaría modificar?

Estas preguntas nos permitieron abrir conversaciones que daban respuesta a la construcción de una guía de práctica de crianza con equidad de género. Es importante señalar que nuestra propuesta como investigadores radicó únicamente en incluir en la guía una presentación, la conceptualización y la necesidad de incluir parámetros para la construcción de la misma, y que fueron los participantes, por medio de sus opiniones y narrativas, quienes le dieron forma a la guía de prácticas de crianza en donde se reconocieron errores, se hizo descripción de esos errores y de sus transformaciones, esto, desde diferentes aspectos: tareas del hogar, uso de frases que limitan, compra de ropa y juguetes entre otras que están más detalladas en el material físico y virtual.

La evaluación de la misma se hizo de manera virtual. El material digitalizado fue enviado a cada padre y madre que hizo parte de la IAP, acatando sus sugerencias. Una vez aprobado el proyecto, la guía reposará en la biblioteca de la Institución Educativa Integral Bucarelly como evidencia y resultado de la aplicación de IAP educativa con padre y madres de familia que hacen parte de la Institución. Así, la fase de transformación no sólo permitió evidenciar las prácticas que contribuyen a la formación de estereotipos de género, sino que evidenció cómo las familias transforman dichas prácticas para enfocarlas en un modelo más efectivo, justo y equitativo.

Finalmente, algunos comentarios, reflexiones y análisis se consignaron en el diario de campo construido a través de los encuentros y narrativas, que lejos de ser anécdotas espontáneas dan cuenta de un proceso progresivo de la IAP. Las observaciones de dichas intervenciones permitieron evidenciar la profundidad cada vez mayor de las reflexiones de los padres y madres de familia frente a las practicas internas dentro de sus hogares, cuestionando actuares que anteriormente consideraban normales especialmente aquello relacionado con la distribución de las tareas domésticas, la expresión de las emociones y los roles asignados a hombres y mujeres dentro del hogar.



lustración. (Fotografía tomada en sesión de trabajo con padres y de familias 12/11/2025

6.3 Del lugar de investigadores al de sujetos implicados: transformaciones en nuestra práctica docente durante el proceso.

Al iniciar esta IAP, nos posicionamos metodológicamente como facilitadores del proceso: quienes diseñaban los talleres, guiaban las preguntas y sistematizaban lo que las madres compartían. Sin embargo, el paradigma sociocrítico nos llevó a reconocer que no llegábamos a este proceso como simples observadores externos de una problemática ajena, sino como sujetos atravesados por la misma estructura cultural que buscábamos cuestionar y replantear junto a las madres.

Esta elección no fue únicamente una decisión epistemológica; fue parte de nuestras propias vivencias frente a la cultura en la que crecimos. A nuestras familias las marcó una sociedad en la que los hombres no debían llorar y las mujeres debían ocuparse de las tareas del hogar. Crecer en un ambiente donde nos vimos encasillados según nuestro género no nos permitió explorar, crear ni aprender otros horizontes ni otras posibilidades. Por ello, para nosotros fue indispensable generar un espacio de reflexión y cambio frente a aquello que marcó nuestra infancia y que, como pudimos confirmar durante el proceso, sigue marcando la crianza de muchas familias hoy en día.

Este reconocimiento resuena directamente con uno de los hallazgos centrales de esta investigación: cuando una madre relató que fue criada bajo la frase "los niños no lloran" y que la reproducía con su propio hijo, hasta que un día, viéndolo llorar, "algo me frenó". El mismo mandato que ella identificó en su historia —que a los hombres no se les permite llorar— es el que atravesó también nuestra propia infancia. Reconocer esta coincidencia

nos ubicó no como observadores e investigadores de un patrón cultural ajeno, sino como sujetos formados dentro de la misma estructura que problematizábamos junto a las madres.

En coherencia con Freire (1970), para quien los procesos educativos deben partir de la concientización, y con Fals Borda y Rahman (1991), quienes conciben la IAP como una construcción dialógica y no jerárquica del conocimiento, este hallazgo confirma que la "pausa reflexiva" que identificamos en las madres participantes también tuvo lugar en nosotros como investigadores-docentes: no de manera instantánea, sino como un proceso progresivo de cuestionar respuestas y prácticas que antes dábamos por naturales, tanto en el aula como en nuestra propia crianza.

Este reconocimiento consolidó nuestro compromiso, no solo con la generación de capacidad instalada en las familias participantes, sino con la transformación de nuestra propia práctica profesional docente, entendiendo que cuestionar los estereotipos de género es una tarea que nos compete directamente y que no concluye con el cierre de esta investigación.

Prácticas de crianza: el rol de la Educación y los Derechos Humanos

Teniendo en cuenta los resultados, las prácticas de crianza deben verse desde una necesaria articulación con los Derechos Humanos. Esta intervención, enfocada en transformar prácticas de crianza que generan estereotipos de género para la equidad en un entorno familiar y educativo, asumió que los estereotipos asociados al género dentro de las labores de crianza, son barreras para acceder a los derechos protegidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece que los niños, las niñas y adolescentes deben formarse en ambientes y espacios seguros, y formar parte de las decisiones que les afectan.

Estos derechos relacionados son la educación, la recreación y a crecer libres de cualquier forma de violencia o discriminación (1989). En coherencia con este tratado internacional, la Constitución Política de Colombia establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás y que la familia, la sociedad y el Estado tienen la responsabilidad y obligación compartida de garantizar su desarrollo armónico e integral. Entre estos derechos se encuentran la educación, la cultura, la recreación, el cuidado, el amor y la libre expresión de sus opiniones (1991, art 44).

A partir de este mandato, la Corte Constitucional ha desarrollado el derecho de los niños, las niñas y los adolescentes al cuidado y al amor como un elemento jurídicamente relevante para la garantía de sus derechos. En la Sentencia T-129 de 2015, la Corte sostuvo que el mandato constitucional de amor no constituye una expresión meramente retórica, sino que corresponde a "un mandato de optimización, una pauta de conducta, un precepto normativo válido y en últimas una finalidad anhelada por la sociedad colombiana" (Corte Constitucional, 2015, apartado 3.7). Asimismo, la Corte señala que, dada la prevalencia de los derechos de los niños, existe una exigencia de realizar los mayores esfuerzos para garantizarles amor (Corte Constitucional, 2015, apartado 3.7.1). A partir de este desarrollo jurisprudencial, puede interpretarse que las prácticas de crianza basadas en el afecto, el cuidado y la protección no constituyen únicamente una opción pedagógica o familiar, sino que pueden comprenderse en relación con la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, el reconocimiento jurídico del cuidado y el amor ofrece un fundamento para analizar las prácticas de crianza desde una perspectiva de derechos.

De manera complementaria, el artículo 12 de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, establece que la perspectiva de género implica reconocer las

diferencias sociales, biológicas y psicológicas presentes en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Asimismo, dispone que esta perspectiva debe ser tenida en cuenta en la aplicación del Código y en todos los ámbitos en los que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes, con el propósito de alcanzar la equidad (Congreso de Colombia, 2006). Desde esta perspectiva, la crianza constituye también un ámbito relevante para identificar y cuestionar prácticas diferenciadas que puedan reproducir estereotipos o desigualdades de género.

Desde este enfoque, las prácticas de crianza no pueden limitarse únicamente a establecer normas o límites, sino que deben encaminarse hacia la formación integral de los niños, niñas y adolescentes por medio de estrategias basadas en el diálogo, el respeto, la participación, el afecto y el reconocimiento de sus capacidades. En este sentido, la promoción de los derechos humanos contribuye a la construcción de relaciones familiares donde se reconoce la equidad y dignidad de cada miembro, previniendo formas de violencia física, verbal, sexual, psicológica o simbólica.

En este marco, es fundamental citar el derecho al libre desarrollo de la personalidad, establecido en el artículo 16 de la Constitución Política de Colombia: “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (1991), este derecho implica que niños, niñas y adolescentes deben crecer en entornos y escenarios donde se les permitan expresar sus opiniones, pensamientos, capacidades, intereses, creencias y formas de ser, esto, para ayudar al fortalecimiento de la construcción de su proyecto de vida.

En esta investigación, se reconoció a las familias como sujetos de derechos con capacidad para generar reflexiones críticas sobre sus prácticas frecuentes y construir propuestas enfocadas en el bienestar de sus niños y niñas, desde la dignidad humana. En esta perspectiva, las prácticas de crianza representan un entorno fundamental para la garantía de derechos, ya que es en la familia donde los niños, niñas y adolescentes empiezan sus primeras relaciones sociales, desarrollan su identidad y aprenden valores relacionados con el respeto, la convivencia y la dignidad humana.

Cuando las familias reproducen estereotipos de género en sus prácticas de crianza como la asignación diferenciada de roles en tareas del hogar, roles emocionales, actividades o expectativas según el sexo, arriesgan el goce pleno de los derechos fundamentales como los derivados del principio de no discriminación por motivos de género (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, art. 2), y el derecho a una educación equitativa (art. 28).

En ese sentido, la promoción de la equidad de género asume un rol significativo, ya que algunas prácticas de crianza permanecen reproduciendo estereotipos y desigualdades que limitan el desarrollo de niños y niñas. La equidad de género requiere garantizar igualdad de oportunidades, responsabilidades, derechos y condiciones para todas las personas, fomentando relaciones basadas en el respeto mutuo y la no discriminación.

De este modo, la articulación entre Derechos Humanos, educación, prácticas de crianza, reconocimiento de la identidad, la cultura, la recreación y el deporte y equidad de género permite que se comprenda que la formación integral de niños, niñas y adolescentes requiere del compromiso conjunto y principal de la familia, la escuela y la sociedad en general.

Conclusiones

La familia no es un espacio neutro ni libre de estereotipos. En los resultados antes mencionados, se identificó que las madres de familias participantes en esta IAP educativa reconocieron la importancia de las prácticas de crianza para la formación integral de niños y niñas, pero, también, se evidenció que son prácticas donde se crean y reproducen tensiones, creencias, patrones culturales y desigualdades de género que influyen de manera directa en el desarrollo socioemocional desde la infancia hasta la adultez.

A lo largo del proceso de acompañamiento y trabajo con las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly, se evidenció que la crianza está profundamente marcada por patrones culturales heredados y muchos de ellos están normalizados, ya que han pasado de generación en generación y, al final, determinan la forma como los adultos entienden el rol de padres y madres, el concepto de disciplina, de límites y comunicación en el hogar.

Las prácticas que los padres y madres naturalizan según su formación, aunque están cargadas de intencionalidad afectiva y buscan no replicar ciertas condiciones o vivencias, en ocasiones se ven permeadas por imaginarios culturales que reproducen jerarquías y relaciones de poder arraigadas en la vida cotidiana.

Sin embargo, los padres, madres y cuidadores también reconocen la gran dificultad que se presenta en la crianza actual, especialmente frente a los retos emocionales y comportamentales de los niños, por lo que expresan la necesidad de nuevas herramientas, comprensiones y espacios de diálogo que les permitan transformar dichas prácticas sin

sentir que pierden autoridad o legitimidad en su rol y guían a sus hijos por un camino diferente a lo que han vivido.

Esto nos llevó a reflexionar que la crianza en sí no es un acto individual sino una construcción social, que se renueva constantemente, y la cual no solo está permeada por las acciones y situaciones internas que se viven en el núcleo familiar, sino, también, por factores externos como el contexto social y la cultura.

Desde la perspectiva de la IAP, la conceptualización y desarrollo permitieron analizar como las prácticas de crianza no sólo son actividades domésticas o de espacios privados, sino, el primer escenario de construcción de Derechos Humanos. Por eso es necesario transformar prácticas ambiguas o hegemónicamente históricas, para dar así cumplimiento y reconocimiento a los Derechos de los niños, niñas, adolescentes, específicamente, el Derecho a la libre personalidad, libre desarrollo y una crianza libre de violencia, con espacios de formación donde el eje central sea un entorno de dignificación.

Por su parte, es necesario analizar la influencia que tienen estás prácticas de crianza frente a la reproducción de estereotipos de género desde el primer espacio de socialización de los niños y niñas, pues, se muestra que estos continúan presentes de manera significativa tanto en el discurso como en las experiencias compartidas por las familias.

Y, aunque algunas familias manifiestan cambios frente a esta herencia cultural, todavía se mantiene la idea de que ciertas actividades, responsabilidades o comportamientos que son “propios” de un género y no del otro y dichas percepciones, muchas veces sea conscientes o inconscientes, permean el actuar y la toma de decisiones que se presentan a los niños y niñas dentro de su crecimiento y vida social, creando y

compartiendo condiciones desiguales entre géneros que luego se reproducen en la escuela y otros espacios de socialización.

En el proceso de participación y construcción conjunto con las madres, los estereotipos de género no sólo condicionan la forma de vivir de los niños y las niñas, sino también, el rol que ejercen los adultos en la crianza. Por ejemplo, se observó que las madres siguen cargando con la mayor parte de las responsabilidades de cuidado y la disciplina, mientras que los padres, se siguen asociando a ser el proveedor económico o a la figura de autoridad que aparece únicamente en situaciones de conflicto. Además, en la distribución de las tareas del hogar, se evidencia una desigualdad, lo que refuerza estas prácticas de inequidad de género y limitan la posibilidad de que los hombres se involucren activamente en la formación emocional de sus hijos, lo cual afecta en gran medida el desarrollo integral de los niños y niñas.

Finalmente, en lo referente a la equidad de género, aún existe una distancia considerable entre la comprensión conceptual del término y su aplicación práctica dentro de las familias. Pues, si bien los participantes reconocen la importancia de tratar a niños y niñas bajo las mismas condiciones, esto no se evidencia en las acciones cotidianas que se gestan dentro de los hogares, lo que nos demuestra que la equidad de género no es únicamente un asunto de voluntad en donde los padres y madres bajo su conocimiento teórico del término consideran relevante, sino un proceso que exige una reflexión crítica, en donde se realice un proceso de desaprendizaje de patrones culturales y una construcción de nuevas formas de relación basadas en el respeto, la justicia y la corresponsabilidad.

Esta brecha entre el saber y hacer es la muestra invisible de los estereotipos de género en el hogar y los límites de vulnerabilidad del derecho a la igualdad y equidad, al identificar a las madres como cuidadoras primarias de los niños, niñas, adolescentes, mientras que el papá es la figura proveedora. La investigación evidenció la vulnerabilidad de la equidad de género en los hogares. El proceso de aprendizaje utilizado en esta IAP educativa no solo fue una apuesta pedagógica, sino también política, donde se buscan espacios familiares de corresponsabilidad en la formación de los hijos, contribuyendo así a los lineamientos de la equidad.

Por ello, en el trabajo conjunto con las madres, se llega a la conclusión de que la equidad de género se convierte en una posibilidad de transformación social cuando se vincula con experiencias cotidianas desde la familia, en donde el reconocimiento de que todos los miembros del hogar, independientemente de su género, tienen capacidades, emociones y derechos que construyen y moldean sus pensamientos, actitudes y gustos. Con ello, las familias expresaron interés en avanzar hacia prácticas de crianza más igualitarias, para generar una oportunidad significativa que los lleve a fortalecer los vínculos afectivos, disminuir los problemas de convivencia y generar espacios de respeto.

En síntesis, está investigación permitió comprender que las prácticas de crianza, los estereotipos de género y la equidad de género se consolida como una Acción para una cultura de los derechos humanos. Demostrando que la transformación de las familias es la base para una transformación social. Es por ello que la creación de espacios participativos, reflexivos generan y posibilitan procesos de cambio que no solo buscan impactar la dinámica cultural e histórica familiar sino también la formación ética, emocional y social de los niños y niñas e incluso de los padres y madres de familia, logrando que los Derechos

Humanos dejen de ser conceptos abstractos y se conviertan en prácticas de respeto e igualdad en las futuras generaciones.

Además, nos permitió comprender que las prácticas de crianza, los estereotipos de género y la equidad de género están profundamente interrelacionados y forman parte de un entramado cultural que condiciona la vida cotidiana de las familias. Es por ello que la creación de espacios participativos, reflexivos, generan y posibilitan procesos de cambio que no solo buscan impactar la dinámica cultural e histórica familiar sino también la formación ética, emocional y social de los niños y niñas e incluso de los padres y madres de familia.

Para ello, se sugiere continuar y fortalecer el proceso iniciado por esta IAP, recomendando al Centro Educativo Integral Bucarelly implementar de manera sistemática encuentros con las familias para transformar prácticas de crianza, que permitan poner en cuestión modelos ambiguos, promoviendo así prácticas de crianza equitativas que permean el hogar y el contexto social.

Por otra parte, se propone que la guía de prácticas de crianza con enfoque de género, resultado de la presente investigación y que se encuentra en la biblioteca institucional del colegio, sea utilizada frecuentemente por los docentes, directivos y orientadores integrándose en procesos pedagógicos y familiares, ya que su uso constante permitirá la reflexión y transformación del colectivo para su impacto a futuro.

De igual manera, el papel de las familias es fundamental para alcanzar los objetivos de la guía; por lo tanto, se reconoce que este instrumento de visibilización, cambios, y transformaciones depende de los hogares y su apropiación de estas, contribuyendo a

prácticas de crianza equitativas, de corresponsabilidad que permitan cuestionar estereotipos de género en el componente familiar.

Esta capacidad instalada, más allá de una aspiración teórica, se evidenció en gestos concretos que las madres sostuvieron por sí mismas, sin la mediación directa de los investigadores. Así lo muestra una madre que, tras los espacios de diálogo, comenzó a involucrar a su esposo en las labores del hogar mediante un gesto simbólico pero sostenido: "al papá muchas veces le pongo la escoba ahí para que sepa que le toca barrer el corredor" (C1S3P2). De igual manera, otra madre relató que, aunque durante años reprodujo con su hijo la frase "los niños no lloran" tal como la aprendió en su propia infancia, un día, viéndolo llorar, "algo me frenó", dando cuenta de una pausa reflexiva que ya no dependía de un taller ni de la presencia de un investigador, sino de una transformación apropiada por ella misma. Estos hallazgos confirman que el giro del sujeto participante que exige la IAP —de objeto de estudio a agente de transformación de su propia realidad— no quedó únicamente enunciado en el diseño metodológico de esta investigación, sino que se materializó en las prácticas cotidianas de las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly.

Finalmente, es muy pertinente cerrar con una reflexión crítica sobre los alcances y límites de la IAP. Aunque se lograron momentos de toma de conciencia, verbalización de prácticas naturalizadas, cuestionamiento de estereotipos, y el co-diseño de una guía construida colectivamente, etc., es necesario reconocer límites en cuanto al tiempo de intervención, el reducido número de participantes, la persistencia de resistencias culturales que actúan como barrera para ampliar la participación en este tipo de investigaciones y la necesidad de continuidad por parte de la institución. No obstante, esta modalidad de

investigación permitió reconocer la crianza familiar como un campo de intervención pedagógica y política, interrelacionada con el mundo educativo, en el que es posible cuestionar relaciones de poder, disputar sentidos y generar cambios significativos.

Recomendaciones

Como resultado de esta IAP, y en coherencia con el enfoque de Derechos Humanos que la sustenta, se presentan al Centro Educativo Integral Bucarelly las siguientes recomendaciones.

Estas se formulan como sugerencias necesarias para garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes a una crianza libre de estereotipos, y a un entorno educativo corresponsable en su formación integral.

En materia institucional y de política interna

- Institucionalizar, mediante acto administrativo o inclusión en el proyecto educativo institucional (PEI), un programa permanente de encuentros con familias sobre prácticas de crianza y equidad de género, y no dejarlo como una actividad aislada ligada a esta investigación.
- Designar un responsable institucional (orientación escolar o coordinación de convivencia) del seguimiento a la implementación de la guía y de la continuidad de los espacios de diálogo con las familias, con metas verificables.
- Incluir el enfoque de género y de Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes como criterio explícito en los procesos de formación docente y en la escuela de padres y madres de familia, de manera que su tratamiento no dependa de la sensibilidad individual de cada docente o directivo.

En relación con la guía de prácticas de crianza

- Adoptar formalmente la "Guía de prácticas de crianza con enfoque de género" como material de uso frecuente por docentes, directivos y orientadores, integrada a los procesos pedagógicos y a los espacios de encuentro con familias, y no únicamente como documento de consulta en la biblioteca institucional.
- Definir un mecanismo periódico de retroalimentación con las familias sobre el uso de la guía, que permita ajustarla a medida que cambian las necesidades de la comunidad educativa. La responsabilidad de diseñar y liderar este mecanismo recae en William Steven Monroy Rodríguez, uno de los tres investigadores de este proceso y docente vinculado al Centro Educativo Integral Bucarelly, quien se compromete a diseñar un instrumento breve de retroalimentación por periodo dirigido a las familias participantes, apoyado en la matriz de sistematización y en la ficha de narrativas familiares ya incluidas en la guía; a presentar dicho instrumento a la coordinación de convivencia u orientación escolar para su adopción institucional; y a socializar los resultados con el resto del cuerpo docente, de manera que el uso de la guía permanezca activo más allá del cierre de esta investigación.

En relación con la corresponsabilidad familiar

- Promover activamente la vinculación de los padres —no solo de las madres— a los espacios de formación y diálogo sobre crianza, dado que la investigación evidenció una carga desigual del cuidado y la disciplina sobre las mujeres.

- Visibilizar, en las reuniones y comunicaciones con familias, que la corresponsabilidad en la crianza y en las tareas del hogar es una condición para la equidad de género y no un asunto de preferencia personal.

Sobre los límites de esta investigación y la continuidad institucional

- El número reducido de participantes y el tiempo limitado de la intervención no cierran el proceso, sino que señalan la necesidad de que el Centro Educativo Integral Bucarelly, de continuidad institucional a lo iniciado, ampliando progresivamente la participación de las familias.
- Reconocer las resistencias culturales identificadas durante el proceso como un punto de partida para el trabajo futuro, y no como una razón para suspenderlo.

Referencias

Aguirre, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1), 223–243. https://www.redalyc.org/pdf/773/77338632012.pdf

Aguirre-Dávila, E., & Yáñez, J. (Eds.). (2013). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre-Dávila & J. Yáñez (Eds.), Diálogos 1: Discusiones en la psicología contemporánea (pp. 5–20). Universidad Nacional de Colombia. https://www.aacademica.org/eduardo.aguirre/9.pdf

Albert Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa: Claves teóricas. McGraw-Hill.

Amarís Macías, M. (2004). Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. Psicología desde el Caribe, 13, 15–28. https://www.redalyc.org/pdf/213/21301303.pdf

Arboleda, C., Márquez, J., & Guarín, M. L. (2019). La recreación como herramienta pedagógica [Tesis de especialización, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/07f81315-c5da-4cc9-86c0-b6875bc90768/content

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). https://docs.un.org/es/A/RES/70/1

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. https://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf

Bisquerra Alzina, R., et al. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Bowlby, J. (2014). Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida (6.ª ed.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf

Buitrago Gómez, L. J. (2025). El papel de los y las docentes en las dinámicas de género en la Escuela Rural Mochuelo Alto [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. https://hdl.handle.net/1992/76159

Bustamante Reyes, N., & Montoya Taborda, P. E. (2020). Estereotipos de género en estudiantes de la Institución Educativa El Triunfo Santa Teresa [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. https://hdl.handle.net/10495/14990

Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Castillo Mayén, M. del R., & Montes-Berges, B. (2007). Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación, 2. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/198

CIDSE. (2014). Igualdad de género: Delimitaciones y definición del concepto. https://www.cidse.org/wp-content/uploads/2015/03/CIDSE_Igualdad_de_genero_version_diciembre_2014_ES.pdf

Comité de los Derechos del Niño. (2006). Observación general n.º 8 (2006): El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes. Naciones Unidas.

https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/OG8.pdf

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Congreso de Colombia. (1995). Ley 181 de 1995: Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación y la educación física. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (2008). Ley 1257 de 2008: Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de la violencia contra las mujeres. Diario Oficial No. 47.193. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34054

Congreso de Colombia. (2021). Ley 2089 de 2021: Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones.

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/normatividad ley_2089_del_14_de_mayo_de_2021.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 13, 16 y 44. Diario Oficial No. 39.914.

Consuegra-Ascanio, A., & Mercado-Villarreal, K. (2017). La IAP como alternativa metodológica. Jangwa Pana, 16(1), 90–102. https://www.redalyc.org/pdf/5880/588069584008.pdf

Correa-Agudelo, S. M., et al. (2021). Perspectiva de género en la violencia filio-parental. Latinoamericana de Estudios de Familia, 13(2), 143–162. https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.2.8

Corte Constitucional de Colombia. (2015). *Sentencia T-129/15* (M. V. Sáchica Méndez, M. P.). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/T-129-15.htm

Díaz, D. (1992) La falla fue tuya [canción] Sony Music Colombia.

Duarte Cruz, J. M., & García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, equidad de género y feminismo. Revista CS, 18, 107–158. https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960

Fals Borda, O., & Rahman, M. A. (1991). Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa. CINEP.

Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 5(9), 141–153.

Giraldo Zuluaga, D., Jaramillo Vélez, M., Torres Chavarriaga, N., & Gómez Montoya, L. (2013). Influencia de los estereotipos de género en el área contable. Contaduría Universidad de Antioquia, 58–59, 197–231. https://doi.org/10.17533/udea.rc.14636

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica, 2(5), 55–60.

Henao Ramos, V., & Salazar Henao, M. (2021). Prácticas de crianza y contextos de vulnerabilidad. Zona Próxima, 35, 22–48.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). *Estrategia Nacional Pedagógica y de Prevención del Castigo Físico, los Tratos Crueles, Humillantes o Degradantes 2022-2030*. https://www.icbf.gov.co/system/files/220421_estrategia_castigo_fksico_ac.pdf

Lara Reyes, B., Mendoza González, B., & Serrano Barquín, M. C. (2021). Descripción de la crianza en el siglo XXI. Revista de Psicología de la UAEM, 11(1), 9–30.

Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals Borda, O., Zamosc, L., Kemmis, S., & Rahman, A. (1992). La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos. Editorial Popular.

Lira Ochoa, L., Oudhof van Barneveld, H., González Arratia López Fuentes, N. I., Robles Estrada, E., & Rodríguez Aguilar, B. (2023). Percepción de estereotipos de género transmitidos mediante la crianza materna. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 15(1), 193–212.

Lizana-Campos, S., & Gaete-Lisboa, F. (2025). Estudios sobre equidad de género en el contexto educativo. Revista de Ciencias de la Educación e Inclusión, 1(1), 23–32.

López-Cardona, L., & Calderón, X. (2014). Pedagogías emancipatorias. https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com

Manzano-Sánchez, H. (2023). Diferencias de género en la elección de carrera. Revista Colombiana de Educación, 88, 299–322. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13729

Maria Herrera, P., & Santí. (1997). La familia funcional y disfuncional: Un indicador de salud. Scielo.

Meza Rodríguez, A. E. (2024). Prácticas de crianza, autonomía y habilidades socioemocionales en la adolescencia [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Melo-Suárez, L. E., & Agudelo-Suárez, A. A. (2019). Cambios en los estereotipos de género en la familia. Revista Científica General José María Córdova, 17(30), 579–602. https://doi.org/10.21830/19006586.402

Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina-Motos, D., & Urrea-Solano, M. (2021). Roles de género y actitudes sexistas en adolescentes. Bordón, 73(2), 113–131. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390

Ochoipoma Guerrero, J. H., & Muñoz Ccuro, F. E. (2024). Hacia la equidad de género. Revista Científica en Ciencias Sociales, 6, e601124.

OpenAI. (2025). ChatGPT (versión GPT-5) [Modelo de lenguaje]. https://chat.openai.com/

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF.

https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Ospina Botero, M., & Montoya Pavas, E. (2017). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. Zona Próxima, (26), 31-43.

Otálvaro Bolívar, S. (2018). Informe final de práctica profesional: Hacia el fomento de la equidad de género. Universidad de Antioquia.

Park, P. (1990). Qué es la investigación-acción participativa. En M. C. Salazar (Ed.), La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos (pp. 120–150). Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Peinado Camacho, J. de J. (2023). Hacia la equidad de género en el posgrado en México. Estudios del Desarrollo Social.

Pelta Resano, R. (2022). El co-diseño como herramienta para la innovación social. Arxius de Ciències Socials, 46, 11–24. https://doi.org/10.7203/arxiu.1.25333

Pérez-Rivera, N. H., Giraldo-Osorio, M. Y., & Muñoz-Echeverri, I. F. (2022). Masculinidad y paternidad en procesos de crianza. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 40(1).

Picarella, L., & Guadarrama González, P. (2023). Igualdad de género o equidad de género. Novum Jus, 17(2), 131–155.

Pilay Neira, M. V., & Rocafuerte González, G. N. (2024). Estereotipos de género en las familias del barrio 5 de junio, cantón La Libertad, 2023.

Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M., & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1), 245–259.

Puros cuentos saludables. (2017, 19 septiembre) Igualdad de género presentado por Puros Cuentos Saludables [Video]. YouTube.
https://youtu.be/2d7K7nP-2Ro?si=jfIednJLB2PgPgTQ

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14, 5–39.

Rebollo Catalán, M. Á., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra Macías, J., & Bascón Díaz, M. (2012). Equidad de género en educación. Revista de Educación, 358, 129–152. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186

Santana Vega, L. E., Ruiz Alfonso, Z., & Feliciano García, L. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales. Revista de Educación.

Satir, V. (2002). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.

Serrano Arenas, D., & Ochoa Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones. Revista Educación, 45(2), 54–69.

Silveira Donaduzzi, D. S., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernández, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido. Index de Enfermería, 24(1–2), 71–75. https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016

Torres Gil, S. P., & Hoyos Cataño, D. (2022). Violencias basadas en género en las prácticas de crianza. Estudios del Pacífico, 49, 53–60.

Ulloa, Y., & Urbiñez, J. (2024). Relación de las prácticas de crianza familiares con el proceso de lectoescritura... Universidad CES.

UNICEF Uruguay. (2023). Guía para una crianza libre de estereotipos. https://www.unicef.org/uruguay/media/9531/file/

Universidad Nacional del Centro del Perú. (2018). Educación y desarrollo social. Horizonte de la Ciencia, 8(14), 113–121.

Varela Londoño, S. P., Chinchilla Salcedo, T., & Murad Gutiérrez, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años. Zona Próxima, 22, 193–215.

Vargas Quiceno, C. (2016). Equidad de género en Medellín [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

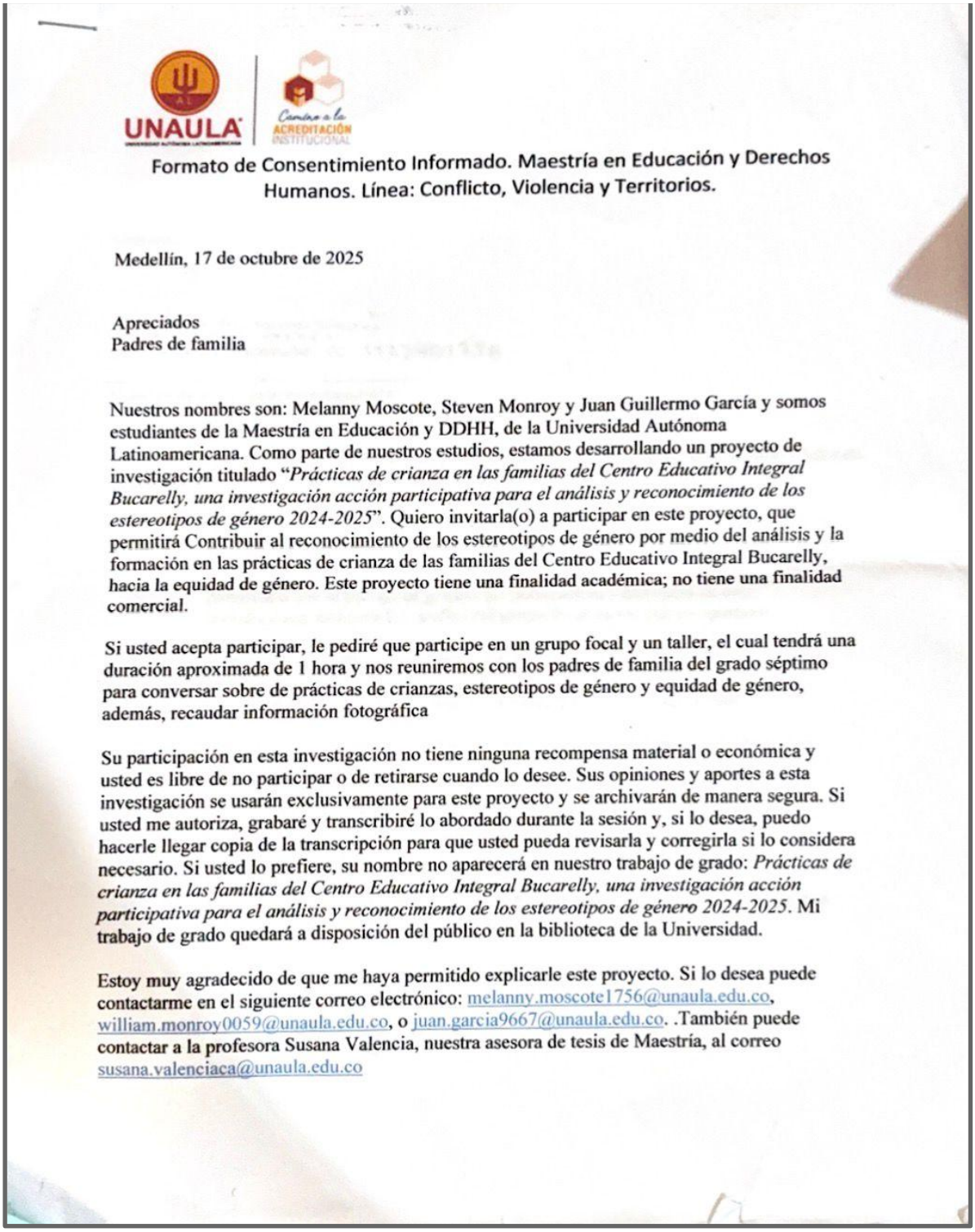
Vásquez, D., Osorno, V., & Arango, V. Meneses. (2019). Prácticas de crianza cotidianas al interior de la familia... Universidad de Antioquia.

Viveros Chavarría, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica familiar. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 31, 388–406.

Autorizaciones y recomendaciones

https://drive.google.com/drive/folders/1EZR_qby96MElcxJTZinUudsOdNMlj6gL

Anexo 1: Consentimiento informado



Formato de Consentimiento Informado. Maestría en Educación y Derechos Humanos. Línea: Conflicto, Violencia y Territorios.

Medellín, 17 de octubre de 2025

Apreciados
Padres de familia

Nuestros nombres son: Melanny Moscote, Steven Monroy y Juan Guillermo García y somos estudiantes de la Maestría en Educación y DDHH, de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Como parte de nuestros estudios, estamos desarrollando un proyecto de investigación titulado "*Prácticas de crianza en las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly, una investigación acción participativa para el análisis y reconocimiento de los estereotipos de género 2024-2025*". Quiero invitarla(o) a participar en este proyecto, que permitirá Contribuir al reconocimiento de los estereotipos de género por medio del análisis y la formación en las prácticas de crianza de las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly, hacia la equidad de género. Este proyecto tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediré que participe en un grupo focal y un taller, el cual tendrá una duración aproximada de 1 hora y nos reuniremos con los padres de familia del grado séptimo para conversar sobre de prácticas de crianzas, estereotipos de género y equidad de género, además, recaudar información fotográfica

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus opiniones y aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se archivarán de manera segura. Si usted me autoriza, grabaré y transcribiré lo abordado durante la sesión y, si lo desea, puedo hacerle llegar copia de la transcripción para que usted pueda revisarla y corregirla si lo considera necesario. Si usted lo prefiere, su nombre no aparecerá en nuestro trabajo de grado: *Prácticas de crianza en las familias del Centro Educativo Integral Bucarelly, una investigación acción participativa para el análisis y reconocimiento de los estereotipos de género 2024-2025*. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: melanny.moscote1756@unaula.edu.co, william.monroy0059@unaula.edu.co, o juan.garcia9667@unaula.edu.co. .También puede contactar a la profesora Susana Valencia, nuestra asesora de tesis de Maestría, al correo susana.valenciaca@unaula.edu.co

Formato de Consentimiento Informado. Maestría en Educación y Derechos Humanos. Línea: Conflicto, Violencia y Territorios.

Gracias,

Juan Guillermo Garcia
cc. 1003 777 667
Mekuni Nascate cc. 1123401756

Nombre de estudiante/investigador(a)

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba SI o NO con su puño y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto

[Si] Acepto participar de manera libre y voluntaria en este proyecto y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee

[Si] Autorizo a que el trabajo de grado / las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan fotografías del grupo focal en las que yo aparezco

[Si] Autorizo a que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma

[Si] Solicito que me haga llegar copia de la transcripción de mi entrevista

[Si] Solicito que no revele mi nombre y si mis opiniones son citadas solicito que se haga de manera anónima

[Si] Autorizo que mi nombre aparezca en el trabajo de grado o las publicaciones resultantes para mencionar que participé en esta investigación o cuando mis opiniones sean citadas

[Si] Solicito que me haga llegar copia del trabajo de grado o de las publicaciones que se deriven de esta investigación

UNAULA

Camino a la ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Formato de Consentimiento Informado. Maestría en Educación y Derechos Humanos. Línea: Conflicto, Violencia y Territorios.

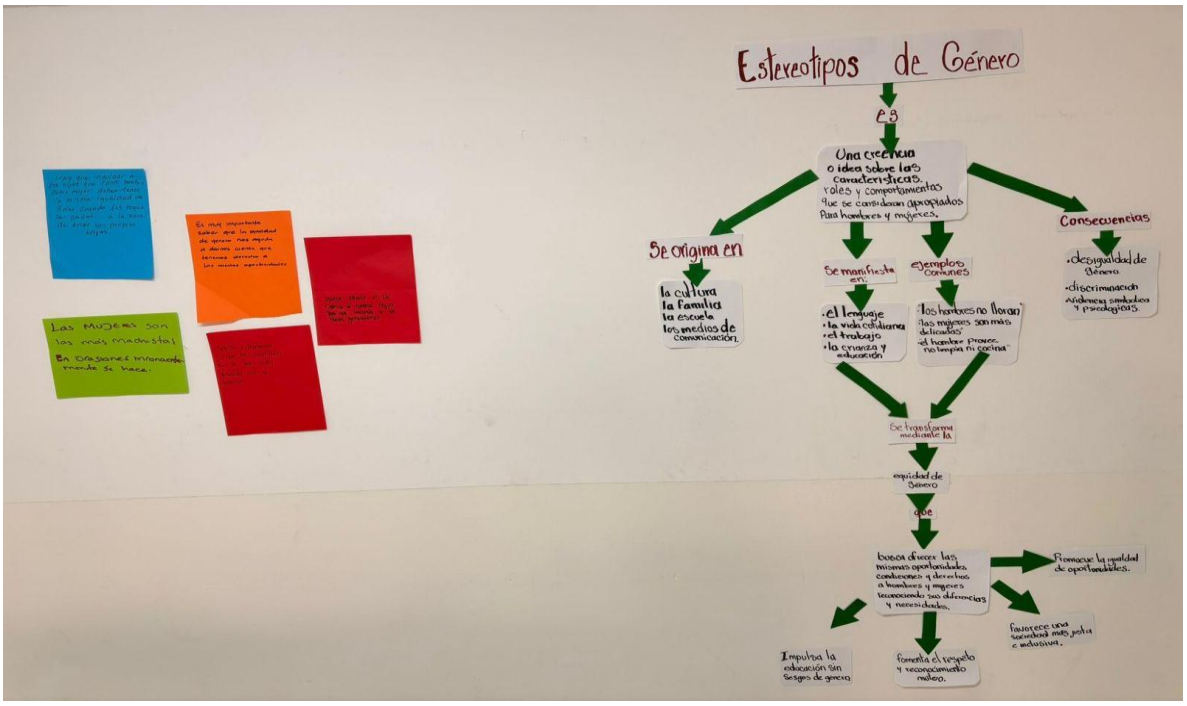
Espacio para firma de participante
Nombre de participante
Cédula de ciudadanía del participante:
(o de sus padres si es menor de edad)
Fecha:
Correo electrónico:
Teléfono:

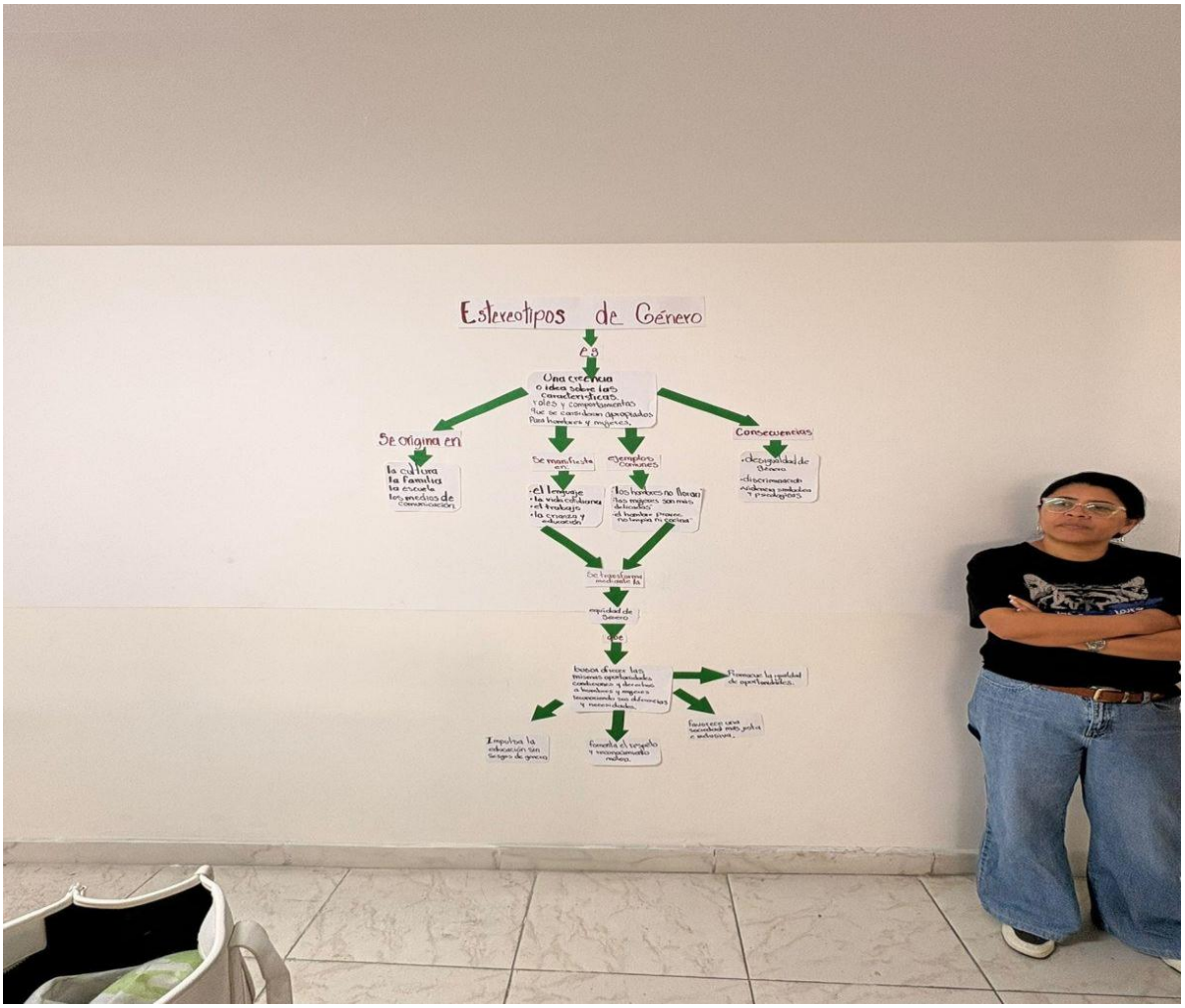
Nombre	Cédula	Correo electrónico	Teléfono	Firma
Viviana Quimbayo	31.327.133	Vivianaquimbayo@	316 5055100	Viviana Quimbayo
Manybel Gómez D	43742076	magomezduque@hotmail.com	3225876853	Manybel G
Cesar Vergara Cardona	15271950	Cesarvergara07038@hotmail.com	3136603841	Cesar
Nidia Montoya	43252270	mnmc24@hotmail.com	3007258853	Nidia M
Yuly Marcela Romero	1036624666	yulyromero@gmail.com	3184936824	Yuly Romero
Migvely Palencia	51516139	migvelypalenciagonzalez@	3009420442	Palencia
Manybel Gómez Duque	43742076	magomezduque@hotmail.com	3225876853	Manybel Gómez
Sandra Milena Valencia	43106176	Sandy45valle@gmail.com	3216144760	Sandra V

Anexo 2: Encuentros.



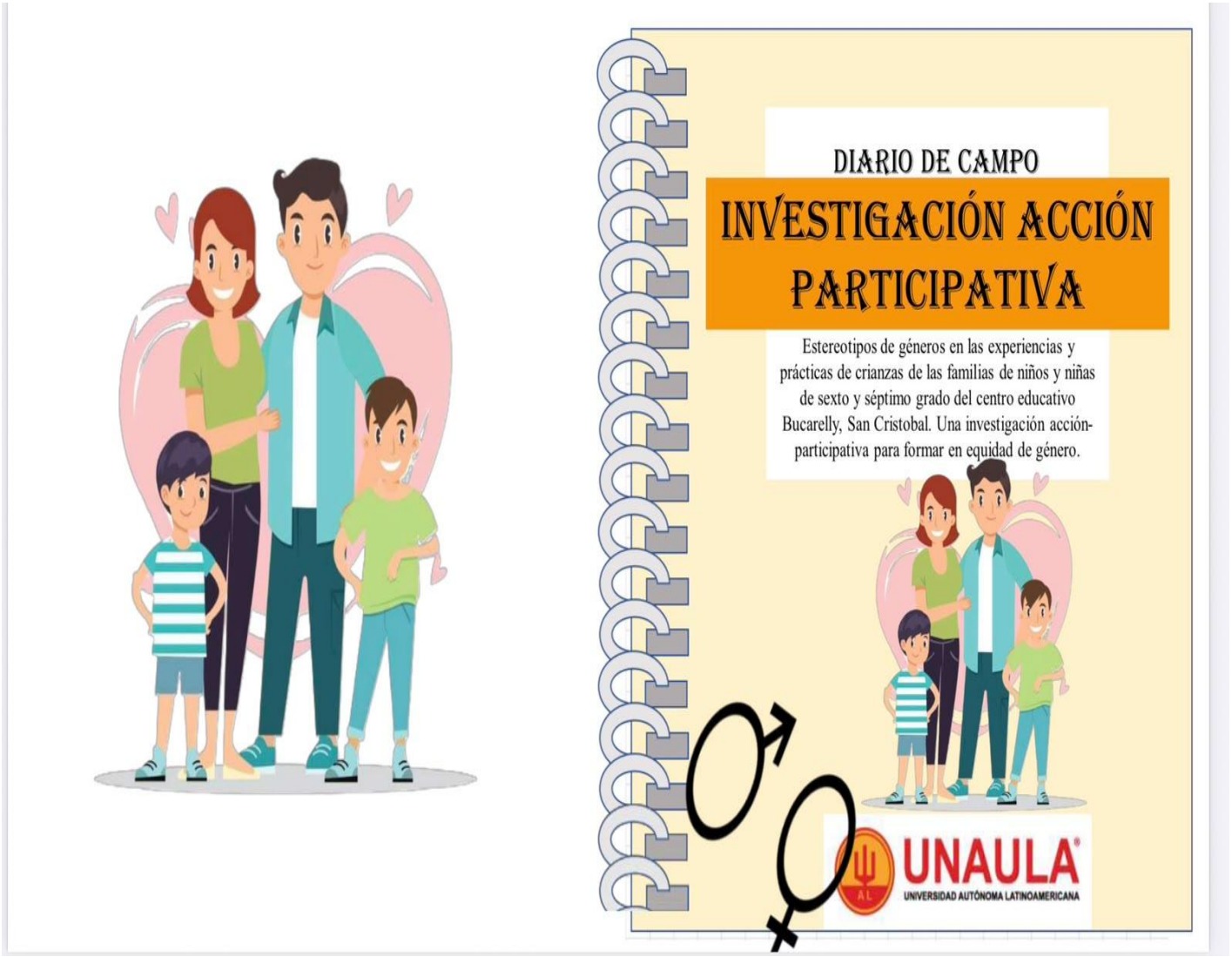



Las MUJERES son los más machistas
Estereotipos de Género
Es
Una creencia o idea sobre las características, roles y comportamientos que se consideran apropiados Para hombres y mujeres.
Se origina en
la cultura
la familia
la escuela
los medios de comunicación
Se manifiesta en:
ejemplos Comunes
Consecuencias
•desigualdad de Género
•discriminación violencia simbólica y psicológica.
•el lenguaje
•la vida cotidiana
•el trabajo
•la crianza y educación
•los hombres no lloran
•las mujeres son más delicadas
•el hombre provee, no limpia ni cocina
Se transforma mediante la
equidad de Género
que
busca ofrecer las mismas oportunidades condiciones y derechos a hombres y mujeres reconociendo sus diferencias y necesidades.
Promueve la igualdad de oportunidades.
Favorece una sociedad más justa e inclusiva.
Impulsa la educación sin Sesgos de genero
fomenta el respeto y reconocimiento mutuo.

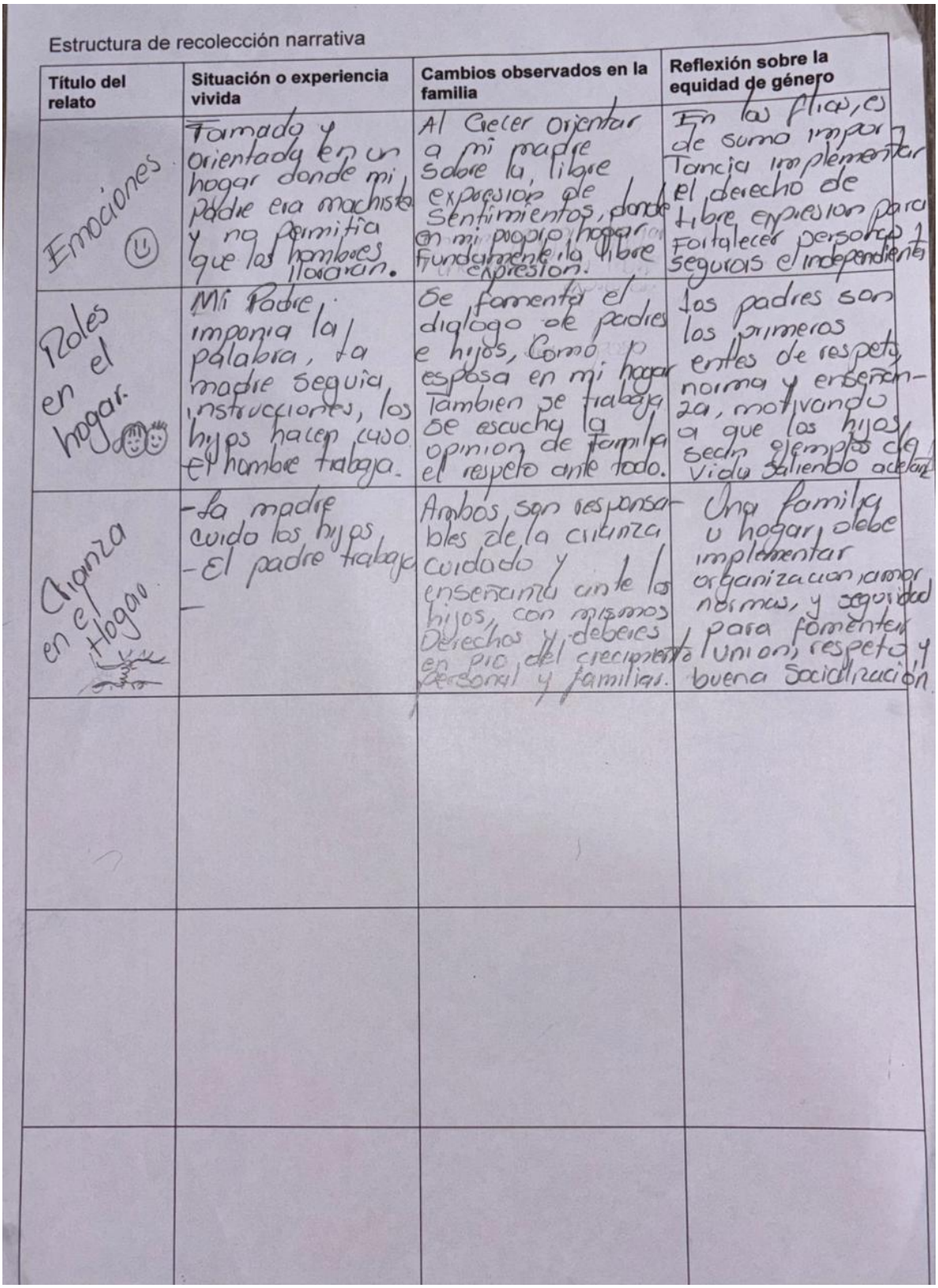

Estereotipos de Género
Es
Una creencia o idea sobre las características, roles y comportamientos que se consideran apropiados Para hombres y mujeres.
Se origina en
la cultura
la familia
la escuela
los medios de comunicación
Se manifiesta en:
ejemplos Comunes
Consecuencias
•desigualdad de Género
•discriminación violencia simbólica y psicológica.
•el lenguaje
•la vida cotidiana
•el trabajo
•la crianza y educación
•los hombres no lloran
•las mujeres son más delicadas
•el hombre provee, no limpia ni cocina
Se transforma mediante la
equidad de Género
que
busca ofrecer las mismas oportunidades condiciones y derechos a hombres y mujeres reconociendo sus diferencias y necesidades.
Promueve la igualdad de oportunidades.
Favorece una sociedad más justa e inclusiva.
Impulsa la educación sin Sesgos de genero
fomenta el respeto y reconocimiento mutuo.

Anexo 3: Diario de campo.

Link de acceso:
https://drive.google.com/file/d/1HlFiV3MVVvUnffAIcPqEVRQGgcaMZT4N/view



Anexo 4: Entregable de madres – Actividad.



Estructura de recolección narrativa

Título del relato	Situación o experiencia vivida	Cambios observados en la familia	Reflexión sobre la equidad de género
Emociones ☺	Tomado y orientado en un hogar donde mi padre era machista y no permitia que los hombres lloraran.	Al Crecer orientar a mi madre sobre la libre expresión de sentimientos, donde en mi propio hogar fundamente la libre expresion.	En las flias, es de sumo importancia implementar el derecho de libre expresion para Fortalecer personas seguras e independientes
Roles en el hogar.	Mi Padre imponia la palabra, la madre seguia instrucciones, los hijos hacen caso el hombre trabaja.	Se fomenta el dialogo de padres e hijos, Como esposa en mi hogar tambien se trabaja se escucha la opinion de familia el respeto ante todo.	los padres son los primeros entes de respeto norma y enseñanza, motivando a que los hijos sean ejemplos de vida saliendo adelante
Crianza en el Hogar	-la madre cuido los hijos -El padre trabaja -	Ambos son responsables de la crianza cuidado y enseñanza ante los hijos, con mismos Derechos y deberes en pro del crecimiento personal y familiar.	Una familia u hogar, debe implementar organizacion, amor normas, y seguridad para fomentar union, respeto y buena Socialización.

Estructura de recolección narrativa

Título del relato	Situación o experiencia vivida	Cambios observados en la familia	Reflexión sobre la equidad de género
Emociones	Mis papas no me dejaban jugar Fútbol Por que eran un deporte que solo lo Practicaban los niños.	mi hermano lo Practicaba y por ser niña no aplicaba Para mí.	El deporte no tiene género y por eso se aplica y se Participa. libremente.
Roles en el hogar.	En Casa las ninas nos toca hacer aseo y Cosinar.	mi hermano no realizaba eso que haceres si no que solo veia televisión	todos debemos Complir con los que haceres de la casa.
Comportamientos	- mi hermano podia andar en boxer en toda la Casa. y yo por ser niña no lo Podia hacer.	- me Pegaron por haber hecho lo mismo	Enseñar buenos modales Para que no se presenten algunos inconvenientes.

Anexo 5: Guía de prácticas de crianza.

Link de acceso: https://canva.link/5sk7d3qlrh9h386

