

Representaciones sociales sobre los roles de género en juventudes rurales: Un estudio colaborativo desde la escuela y la familia en Neiva, Colombia

Elizabeth Tengonó-Zamora  

Magíster en Educación para la Inclusión. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia
tengonoe@gmail.com

Catalina Trujillo-Vanegas 

Doctora en Educación y cultura ambiental. Licenciada en Educación preescolar
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia
catalina.trujillo@usco.edu.co

Recibido: 20/01/2026 | **Evaluado:** 14/05/2026 | **Aprobado:** 28/05/2026 | **Publicado:** 14/07/2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

✉ **Correspondencia:** Elizabeth Tengonó-Zamora. Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia. Avenida Pastrana Borrero, Carrera 1 Neiva, Huila, Colombia. Correo-e: tengonoe@gmail.com

¿Cómo citar este artículo?

Tengonó-Zamora, E., y Trujillo-Vanegas, C. (2026). Representaciones sociales sobre los roles de género en juventudes rurales: Un estudio colaborativo desde la escuela y la familia en Neiva, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (42), e20915563. <https://doi.org/10.25100/prts.vi42.15563>

Resumen

Los planteles educativos rurales constituyen escenarios centrales en la configuración de las representaciones sociales que orientan las relaciones de género y las formas de convivencia juvenil. Allí, las experiencias de vida construidas en la interacción entre familia, escuela y comunidad reproducen roles de género tradicionales que inciden en la desigualdad, la exclusión y diversas expresiones de violencia simbólica. Desde esta perspectiva, se asume el contexto rural como una categoría cuyas dinámicas culturales y relacionales influyen en la construcción de género. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa desarrollada desde un enfoque crítico-social con diseño de etnografía colaborativa. La producción de información se realizó mediante cartografía corporal, entrevistas semiestructuradas y fotografía participativa, instrumentos que permitieron explorar las experiencias, significados y prácticas asociadas a los roles de género en jóvenes rurales de una zona veredal del municipio de Neiva (Huila). El análisis se llevó a cabo a través de la teoría fundamentada, mediante procesos de codificación y categorización. Los resultados evidencian que las representaciones sociales sobre género y roles de género se configuran principalmente en el ámbito familiar reforzándose en espacios escolares y comunitarios rurales, afectando las relaciones individuales y sociales, naturalizando jerarquías y mandatos de género. El estudio visibiliza la necesidad de diseñar estrategias de intervención contextualizadas que reconozcan las particularidades de la ruralidad, fortalezcan el trabajo con las familias y promuevan prácticas educativas inclusivas orientadas a la equidad de género y la prevención de violencias.

Palabras clave: Representaciones sociales; Género; Rol de los géneros; Sociología rural; Juventud rural; Cambio social.

Social representations about gender roles in rural young people: A collaborative study from school and family in Neiva, Colombia

Abstract

Rural educational establishments are central scenarios in the configuration of the social representations that guide gender relations and forms of youth coexistence. There, the life experiences built in the interaction between family, school, and community reproduce traditional gender roles that have an impact on inequality, exclusion, and various expressions of symbolic violence. From this perspective, the rural context is assumed as a category whose cultural and relational dynamics influence gender construction. This article presents the results of a qualitative research project developed from a critical-social approach with collaborative ethnography design. Data collection was carried out through body mapping, semi-structured interviews, and participatory photography, instruments that allowed exploring the experiences, meanings, and practices associated with gender roles in rural young people from a rural area of the municipality of Neiva (Huila). The analysis was carried out through grounded theory, using coding and categorization processes. The results show that social representations about gender and gender roles are mainly configured in the family sphere, reinforced in school and rural community spaces, affecting individual and social relationships, naturalizing hierarchies and gender mandates. The study makes visible the need to design contextualized intervention strategies that recognize the particularities of rurality, strengthen work with families, and promote inclusive educational practices oriented towards gender equality and violence prevention.

Keywords: Social representation; Gender; Gender roles; Rural sociology; Rural youth; Social change.

Sumario: 1. Introducción, 2. Metodología, 3. Hallazgos, 3.1 Nociones conceptuales de Género y Roles de Género, 3.2 Experiencias de vida determinan la identidad de género, 3.3 Factores contextuales, 4. Conclusiones, 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

La escuela, como institución social y cultural, no solo transmite saberes académicos, sino que también reproduce imaginarios, valores y representaciones que moldean la manera en que los sujetos comprenden y se relacionan con su entorno. Entre estas representaciones, aquellas asociadas a los roles de género constituyen un elemento central que influye en las interacciones, prácticas y experiencias vividas dentro del contexto escolar. En efecto, los estudiantes, a través de sus vivencias, configuran una visión particular de la realidad, cargada de significados sociales, lo cual incide en su forma de ser, actuar y convivir. Sin embargo, estas visiones, frecuentemente concebidas como únicas y verdaderas, entran en conflicto con las de otros, generando tensiones en torno a lo que se considera “normal”, “correcto” o “aceptable” (Jodelet, 2011; Moscovici, 2003).

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales se comprenden como construcciones simbólicas compartidas que permiten interpretar la realidad y orientar prácticas sociales, configurándose a partir de procesos históricos, culturales y relacionales. En el caso de los roles de género, dichas representaciones establecen expectativas diferenciadas para hombres y mujeres, influyendo en las formas de relacionarse, actuar y participar en los distintos espacios sociales. En contextos rurales, estas configuraciones adquieren particularidades asociadas a tradiciones culturales, división sexual del trabajo y formas de socialización comunitaria que históricamente han naturalizado desigualdades de género. Por tanto, explorar cómo se configuran las representaciones sociales de género en el contexto escolar se convierte en un ejercicio urgente para visibilizar las formas sutiles o explícitas en que se reproducen desigualdades, exclusiones y violencias basadas en el género.

Estudios recientes han evidenciado que los imaginarios patriarcales continúan operando en los sistemas sociales, asignando a las mujeres funciones vinculadas al cuidado, la obediencia y las labores domésticas, mientras que a los hombres se les exige fortaleza, liderazgo y rendimiento en campos técnicos o físicos (Claros-Acalo *et al.*, 2020; Hoz-del Villar, 2022). Estas concepciones son reforzadas por prácticas familiares, creencias religiosas, medios de comunicación y discursos escolares que, en lugar de cuestionar las desigualdades de género, muchas veces las perpetúan. En este contexto, la investigación se preguntó: ¿Cómo se configuran las representaciones sociales sobre los roles de género en jóvenes de una institución educativa rural del municipio de Neiva? Planteando como objetivo general el comprender las formas con las que familia, escuela y ruralidad participan en la construcción y reproducción de dichas representaciones sociales.

La relevancia del problema se agudiza si se tiene en cuenta que los entornos escolares colombianos siguen siendo escenarios donde persiste la violencia de género y la discriminación. Según el Informe Anual Sistema Unificado de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2023), de los 16.049 casos reportados, 9.885 son propios de convivencia escolar y 351 son casos de género más de 11 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, el 70% ha experimentado algún tipo de violencia escolar, y el 37% ha sido víctima directa de acoso por parte

de compañeros o docentes. Estos datos evidencian un panorama preocupante que exige transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y la cultura institucional.

Esta problemática no es ajena a contextos rurales, donde se han observado dinámicas escolares marcadas por una fuerte segmentación de roles en función del género. Las niñas tienden a ser asociadas con tareas relacionadas al orden, el cuidado y las humanidades, mientras que los niños son valorados por su fuerza física, habilidades deportivas y desempeño en áreas como las ciencias exactas y las labores agropecuarias (Hoz-del Villar, 2022; Ramírez-Pereira *et al.*, 2019). Estas atribuciones, lejos de ser neutras, limitan las posibilidades de elección y fomentan prácticas discriminatorias que afectan tanto el bienestar emocional como el desempeño académico de los estudiantes.

En este escenario, surge la necesidad de comprender las representaciones sociales que los estudiantes construyen sobre los roles de género, teniendo en cuenta las pautas de crianza y las influencias del entorno social. El estudio se enmarca en una perspectiva de educación inclusiva y de derechos humanos, en tanto busca aportar a la transformación de las prácticas escolares desde el reconocimiento de la diversidad y la promoción de relaciones más equitativas (Trujillo-Vanegas *et al.*, 2022), abordando las representaciones sociales sobre los roles de género desde una etnografía colaborativa desarrollada con juventudes rurales como coinvestigadoras del proceso investigativo, aspecto poco explorado en estudios realizados en contextos escolares rurales colombianos. Asimismo, el estudio integra herramientas participativas como cartografía corporal y fotografía participativa, que permitan reconocer las experiencias juveniles desde una perspectiva situada y relacional que fortalece la comprensión de las dinámicas de género en la ruralidad. Tal como lo establece el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989), la educación debe preparar a niñas y niños para asumir una vida responsable en una sociedad basada en la igualdad de género, la paz y el respeto por las diferencias.

2. Metodología

Este estudio se fundamentó en el método cualitativo, que según Galeano (2018) busca comprender de manera más profunda y amplia las experiencias, comportamientos y subjetividades de un grupo de personas en su entorno natural, a través de la comprensión de los diversos fenómenos desde la mirada de los participantes en su entorno natural y las maneras de desarrollarse en su contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2020).

La investigación se orientó desde un enfoque crítico-social (Melero-Águilar, 2012), que permitió la comprensión de las experiencias juveniles reconociendo las relaciones de poder y desigualdad presentes en los contextos rurales. Este enfoque favoreció procesos reflexivos y

participativos orientados no solo a interpretar la realidad social, sino también a problematizar las prácticas y representaciones asociadas a los roles de género (Ricoy, 2005).

Se utilizó el diseño de Etnografía Colaborativa (Katzner *et al.*, 2022), según el cual las voces de los participantes pasan a un primer plano teniendo el protagonismo de la investigación, logrando que el trabajo investigativo se convirtiera en una construcción colectiva donde la participación de las y los estudiantes como coinvestigadores implicó una intervención activa en ejercicios de reflexión, construcción narrativa, interpretación de experiencias y validación colectiva de hallazgos. Esto permitió fortalecer la producción de conocimiento situado y reconocer a la juventud rural como sujeto activo dentro del proceso investigativo (Kellett, 2011).

La producción y recolección se obtuvo mediante la aplicación de tres instrumentos que propiciaron la participación individual y colectiva de cada actor dentro de la investigación. El primer instrumento utilizado fue la Cartografía Corporal mediante la cual las y los participantes hicieron un reconocimiento de su cuerpo como el primer territorio que habitan, cuidan y respetan, esta técnica es fundamental porque se visibilizan los sentires y permiten mapear sus experiencias en los cuerpos (Sanabria y Peña, 2019). El segundo instrumento fue la Entrevista Semiestructurada que se desarrolló de manera individual y grupal en aras de contemplar las realidades de sus diversos contextos (Fuentes, 2023). Como último instrumento de recolección de información, se utilizó la Fotografía, entendida como ese recurso que permite analizar aquello que con palabras no es fácil describir, las representaciones que cada individuo ha construido sobre diversos temas, en este caso sobre los roles de género (Rojas-Cáceres, 2024).

6

En esta investigación participaron trece estudiantes entre los 13 y 15 años pertenecientes a una institución educativa rural del municipio de Neiva (Huila). La selección se realizó mediante muestreo intencional, considerando como criterios de inclusión el pertenecer al contexto rural, encontrarse en etapa adolescente y participar en dinámicas grupales donde previamente se habían identificado tensiones de convivencia relacionadas con estereotipos, agresiones verbales y prácticas asociadas a los roles de género.

La investigación atendió principios éticos relacionados con consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y participación voluntaria. Asimismo, se incorporó el criterio de reflexividad como ejercicio permanente de análisis crítico sobre las relaciones entre investigación, subjetividad y contexto.

A continuación, se presenta una tabla (véase Tabla 1) con datos de las y los participantes, cuya identidad se protegió al tiempo que escogieron los nombres y el género con los que quisieron identificarse para la investigación.

Tabla 1. Identificación grupal

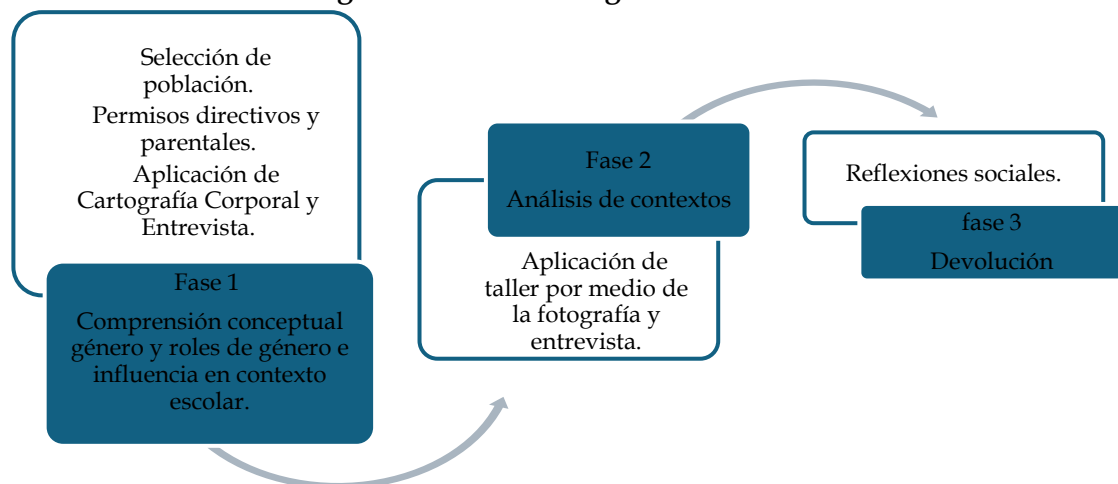
NOMBRE	GÉNERO	EDAD	VIVE CON
Damara	Mujer	13 años	Abuela y abuelo
Mateo	Hombre	13 años	Mamá y hermano
Gabo Moretti	Hombre	14 años	Mamá, padrastro y hermanastro
Lianna	Mujer	14 años	Papá, mamá y hermanos
Jhon Cleider	Hombre	13 años	Papá
Malana	Mujer	14 años	Papá, mamá y hermanas
Dana	Mujer	15 años	Papá, mamá y hermano
Emily Sánchez	Mujer	14 años	Mamá, papá y hermana
Natacha Melina	Mujer	14 años	Mamá, papá y hermanos
Gustavo Cerati Spinneda	Hombre	14 años	Papá, mamá, hermana y sobrino
Michael Jordan	Hombre	13 años	Papá, mamá y hermano

Fuente: elaboración propia.

Momentos

Esta investigación tuvo tres fases (véase Figura 1) que apuntaron al cumplimiento de los objetivos propuestos y, de esta forma, aportar a la solución de una problemática social que afecta las formas de concebir la sociedad de jóvenes en edad escolar dentro de un contexto rural.

Figura 1. Fases investigativas



Fuente: elaboración propia.

Primera Fase: en este primer momento se realizó la selección del equipo coinvestigador, se gestionaron los permisos institucionales y de las personas mayores que cumplieran el rol de acudientes. Finalmente, se obtuvo la validación de expertos que aprobaron los protocolos con las actividades, técnicas e instrumentos de investigación. De esta forma, se procedió a aplicar la técnica de cartografía corporal que llevó a la comprensión conceptual que tenían las y los estudiantes acerca de género y roles de género, y la forma en la que el contexto escolar ha influido

en ampliar o disminuir la brecha de exclusión y la vivencia de diferentes tipos de violencia relacionadas con género.

Segunda Fase: en esta fase se desarrollaron dos instrumentos: el primero fue la entrevista semiestructurada, que permitió analizar la influencia de los roles de género dentro de la institución educativa, qué papel juega el contexto escolar en la formación de las representaciones sociales y si existe una diferenciación por género. Esta entrevista se desarrolló de manera individual y escrita, pensada en darle privacidad y libertad de expresión a las y los participantes. En aras de ampliar los datos se procedió a realizar las mismas preguntas con la novedad de que las respuestas fueran públicas, orales y grupales; de esta forma se amplió la mirada individual complementando datos relevantes para la investigación. El segundo momento de esta fase fue el análisis del contexto con la técnica de narrativa por medio de la fotografía, se analizaron los factores contextuales que influyen en la configuración de las representaciones sociales sobre los roles de género; aquí el grupo de estudiantes fotografiaron personas realizando actividades que consideran son propias para hombres y mujeres, se realizó un análisis grupal. En el tercer momento la protagonista fue la fotografía, pero esta vez en formato *selfie*, aquí se permitió un análisis de las experiencias de vida que han permitido a las y los estudiantes identificarse con un género y cómo se sienten.

Tercera Fase: Para la fase de retroalimentación se realizó un taller, con el grupo participante, en el que se socializaron los resultados de la investigación, y se compartieron las reflexiones obtenidas que conllevan un mensaje de respeto e inclusión de la diversidad con el fin de promover acciones en pro de la disminución de los diferentes tipos de violencia que generan una mala convivencia y afectan la formación integral del individuo.

La credibilidad se fortaleció analizando las narrativas de las experiencias en torno al género del equipo, se abordó un diálogo entre jóvenes y acudientes a través de consentimientos donde autorizaron la participación y cooperación voluntaria en hacer parte del equipo coinvestigador. La transferibilidad consistió en la descripción del contexto rural y sus aportes a las configuraciones de las representaciones sociales de género y roles de género, permitiendo que estos hallazgos se relacionen con contextos similares sin ser generalizados. La reflexividad de la investigadora, quien al ser docente con interacción previa con el grupo coinvestigador, hizo parte del proceso constante de autoanálisis. Por último, la devolución de los resultados se asumió como una consideración ética que permitió un proceso reflexivo entre las partes donde, según Freire (2021), Fals-Borda y Moncayo (2009), se da el reconocimiento a la juventud como generadores de conocimiento que, por medio de su voz activa, pueden propiciar espacios de reflexión.

En este sentido, la etnografía colaborativa orientó la producción situada de experiencias y significados construidos por las y los participantes, mientras que la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 2017) permitió desarrollar un proceso sistemático de análisis mediante codificación y categorización emergente (Gibbs, 2012). La complementariedad entre ambos enfoques favoreció

la comprensión profunda de las representaciones sociales desde las voces juveniles y sus contextos cotidianos (Vives-Varela y Hamui-Sutton, 2021), tal como se muestra en la siguiente tabla (véase Tabla 2).

Tabla 2. Codificación y categorización

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ETIQUETAS
Género	Concepto	Influencia religiosa, sexo desde lo biológico, influencia social.
	Identidad	Hombre, mujer, no binario, orientación sexual, sentimientos positivos, sentimientos negativos.
	Expresión	Atuendos, peinados, maquillaje.
Roles De Género	Concepto	Influencia social, lo que diferencia al hombre de la mujer.
	Roles tradicionales masculinos	Fuerza, proveedor económico, autoridad, trabajo físico, machista, deportes, labores domésticas.
	Roles tradicionales femeninos	Debilidad, cuidado, delicada, labores domésticas.
	Imposición	Lo que está bien, lo normativo, lo que toca ser, deber social.

Fuente: elaboración propia.

3. Hallazgos

En este apartado se muestran los resultados de la aplicación de los instrumentos investigativos, así como el análisis y el proceso dialógico entre teorías resultantes de investigaciones anteriores.

9

3.1 Nociones conceptuales de Género y Roles de Género

La investigación arrojó que el grupo de jóvenes concibe la palabra *género* como parte fundamental de la identidad de una persona que permite diferenciar al hombre y a la mujer a partir del sexo biológico, otorgando una categorización entre lo *masculino* y lo *femenino*, relacionándolo estrechamente con la identidad de género y las distintas formas que conciben los roles de género, Dana (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) refirió “la palabra género está relacionada con identificar el sexo de una persona si es mujer o es hombre”, y Gustavo (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) aseguró que, “es como somos natural y sexualmente. Nací y soy naturalmente de género masculino. Tengo órganos sexuales masculinos.”

En cuanto al término *Roles de género*, lo han comprendido como el conjunto de acciones que cada persona realiza teniendo en cuenta el género, esto con sus respectivas habilidades o destrezas, clasificándolos como roles masculinos y roles femeninos “para mí un rol de género es como lo que hace cada persona con su género identificado.” (Natacha, comunicación personal, 22 de mayo de 2025)

Estos hallazgos develan que la juventud rural ha construido una interpretación del *género* desde el sexo biológico familiarizándolo con lo religioso y lo cultural, configuraciones designadas como algo natural fundamentadas en las formas en las que sus comunidades rurales han entendido y vivido el ser hombre y mujer entendiendo, a su vez, que los *roles de género* son ese conjunto de acciones, destrezas y habilidades propias del género de cada persona, bien sea hombre o mujer, estos comprenden una serie de expectativas sociales que imparten lo que cada género debe hacer o lo que socialmente está permitido. De esta forma, al establecerse esta clasificación entre lo femenino y masculino, se van ampliando las brechas de las desigualdades por género ya que se dificulta que cada individuo actúe a partir de lo que desea porque eso, en varias ocasiones, es ir en contra de lo que socialmente está establecido que va desde normas de comportamiento, de actuar, de sentir influyendo en la construcción de sus proyectos, normalizando prácticas excluyentes que difícilmente pueden ser cuestionadas (Connell & Pearse, 2023).

Así, la sexualización de los cuerpos continúa siendo el medio de clasificación de mujeres y hombres por el cual la sociedad determina identidades y exige comportamientos acordes a dicha categorización; sin embargo, al ser construcciones sociales estas pueden ser resignificadas (Butler, 2006). Desde esta perspectiva, el entender el género como ese aprendizaje social le da la oportunidad a la juventud rural de cuestionar los roles femeninos y masculinos que han sido asignados a partir de las habilidades que por generaciones se han establecido desde lo cultural mas no desde lo biológico, obligando a hombres y mujeres a actuar bajo unas imposiciones que han afectado el desarrollo individual (Lamas, 2020; Gómez-Lara *et al.*, 2021; Ramírez *et al.*, 2023). Lo anterior permite señalar que estas configuraciones son establecidas desde la infancia reforzándose en la adolescencia donde estos saberes sociales son significativos ya que orientan al individuo en sus diversas relaciones sociales, determinando la naturalización de desigualdades por género y promoviendo prácticas violentas que desencadenan en sus víctimas afectaciones en la parte física, mental y emocional (Hoz-del Villar, 2022).

Estos resultados obligan a los diferentes actores sociales a pensar una intervención social desde los contextos familiares, educativos y culturales donde se le brinde a la juventud rural espacios para cuestionar los conceptos construidos aterrizándolos hacia la construcción social donde los diferentes roles de género que han agrupado a las mujeres en la sensibilidad, fragilidad, el cuidado y lo íntimo, y a los hombres en la fuerza, el dominio, la provisión económica y lo público, sean transformados debido a la necesidad de generar estrategias para la prevención de violencias basadas en género y promoción de relaciones equitativas.

Partiendo de la concepción de roles de género, se identificaron los que han asignado para hombres y mujeres:

- Roles femeninos

Para el equipo coinvestigador, las mujeres son y deben ser sensibles, delicadas, cariñosas y comprensivas. “Las mujeres tienen más delicadeza, somos más amorosas y sentimos más que los hombres” (Natacha, comunicación personal, 22 de mayo de 2025). Las familias impartieron unos ideales propios direccionados hacia lo que entienden y aprueban por feminidad, “mi familia siempre desde pequeña me volvió muy femenina, siempre me ponían vestidos ropa de niña me compraban juguetes de niña me decían que los carros etcétera solo era para niños” (Dana, comunicación personal, 14 de agosto de 2025).

Identificaron como roles propios de las mujeres todo aquello relacionado con el embellecimiento físico, las labores domésticas, “las mujeres hacen el papel de cocinar más y tienen más experiencia en eso que los hombres ya que a las mujeres desde pequeñas las enseñan a cocinar y las mujeres vienen de generación en generación con la sazón.” (Lianna, comunicación personal, 11 de agosto de 2025), “la mujer tiene que trabajar colaborar en la casa como el aseo y lo demás, tenerle la comida al esposo el que trabaja.” (Mateo, comunicación personal, 11 de agosto de 2025); cumplir con los respectivos deberes académicos, socializar, gestar vida, maternar y estar atenta al cuidado de los hijos tal y como lo manifestaron “me gustaría ser mamá para criarlo con mucho amor” (Emily, comunicación personal, 11 de agosto de 2025) y “el cuidado de los hijos y la casa considero que la mujer se encarga de cuidar a los niños en casa ya que los hombres no tienen el don de cuidar a los hijos mucho tiempo, eso sí no todos” (Gustavo, comunicación personal, 11 de agosto de 2025).

Por otro lado, sostienen que los trabajos remunerados para ellas son los afines con las manualidades, atención al cliente y en el campo de la belleza. Así lo dejan claro en las siguientes opiniones: Danna (comunicación personal, 11 de agosto de 2025), “la mujer que trabaja atendiendo una panadería también lo puede hacer un hombre, pero yo creo que mayoritariamente las mujeres brindarían mejor atención que un hombre”, Emily (comunicación personal, 11 de agosto de 2025), “yo considero que la manicurista es solo para mujeres porque creo que los hombres no tienen la experiencia de esas máquinas y no creo que tienen esa firmeza de los detalles de que piden los clientes.” Y Gabo (comunicación personal, 11 de agosto de 2025), “yo digo que las manualidades mayoritariamente es de las mujeres porque pienso que son más delicadas que los hombres.”

El hecho de que las y los jóvenes de estos contextos rurales impongan estos roles a las mujeres determina que hay una continuidad de reproducción de la idea de que las mujeres son las apropiadas para desarrollar deberes o acciones que están ligadas al cuidado, labores domésticas, la obediencia y lo emotivo. De esta forma, la feminidad continúa siendo sinónimo de delicadeza, emocionalidad y complacencia de la otredad. Estos patrones predominantes

encasillan a las mujeres dentro de un conjunto de acciones impuestas por una sociedad donde prevalece el patriarcado que relega las propias decisiones conductuales y comportamentales de las mujeres (Sojo-Mora, 2020).

Evidentemente, estas configuraciones establecidas por la juventud rural a partir de la interacción individual, bien sea como actores o testigos, en sus diferentes contextos determinan conductas, gustos, obligaciones y labores, ampliando la brecha de la desigualdad de género teniendo en cuenta que aún hay mucho androcentrismo en el pensamiento social (Hernández-Mendez, 2013). Estos patrones formativos que se establecen desde la infancia y se refuerzan en la adolescencia conducen a las juventudes rurales a la naturalización de estos roles repetitivos en los que a las mujeres se les limita en sus acciones haciéndolas incuestionables lo que les lleva a creer que toda aquella que se salga de ese molde social establecido es sometida a la exclusión social afectando así su salud física, mental y emocional (Vélez y Vera, 2022).

Finalmente, estas representaciones siguen siendo una constante en el pensamiento que permea a las comunidades rurales repitiendo esa educación cultural donde las mujeres son el grupo poblacional subordinado y afectando, en muchas ocasiones, sus proyectos de vida, obligándolas a continuar con el rol de gestora y dadora de vida que, posteriormente, se debe encargar del cuidado del hogar y la crianza siendo, en consecuencia, relegadas a la privacidad de los hogares.

12

- Roles masculinos

En cuanto a los roles masculinos, se halló que los hombres sobresalen por ser más fuertes, superiores respecto a las mujeres, inexpresivos, rudos y bruscos, Gabo (comunicación personal, 11 de agosto de 2025) indico que “el género masculino es un poco mejor en fuerza al género femenino.” y Michael (comunicación personal, 11 de agosto de 2025) aportó que “que somos más fuertes que las mujeres, los hombres son más ordinarios que las mujeres, los hombres no son tan delicados como las mujeres.”

También se les adjudica la responsabilidad del sustento económico familiar, se les otorga habilidades deportivas sobre todo en el fútbol; en cuanto a lo laboral, son oficios de los hombres aquellos que requieren un uso de la fuerza y habilidades innatas para el desarrollo de trabajos propios de construcción, mecánica, agricultura, conducción de maquinaria pesada y vehículos de servicio público, y vigilancia.

Considero que el hombre se encarga de trabajos de carga y fuerza lo cual también puede hacer la mujer, pero los hombres lo suelen hacer más ya que la mayoría son fuertes físicamente, aunque es un trabajo que no todos lo hacen, pero mayormente lo hace el hombre. (Gustavo, comunicación personal, 11 de agosto de 2025)

Los roles que la juventud rural ha asignado a los hombres están asociados con la fuerza, fortaleza física, la provisión económica y el poder; en estos, los hombres deben demostrar su rudeza y esa condición de superioridad que socialmente se les ha asignado sobre las mujeres, fundamentando un modelo de masculinidad tradicional cuyas bases son la dominación, el control y el poder (Jimenez-Rodas *et al.*, 2022), características propias del patriarcado cuyas acciones, en estos contextos rurales, han sido incuestionables en gran medida, promoviendo violencia hacia las mujeres por medio de la subordinación y en los mismos hombres, ya que estas masculinidades hegemónicas deja de lado lo emotivo considerándolo como una característica propia del género femenino y convirtiéndolo en sinónimo de debilidad (Hoz-del Villar, 2022), lo que conlleva a formar hombres que se creen seres superiores agudizando la inseguridad en aquellos que no cumplen con esos patrones promoviendo espacios violentos para ellos pues son fuertemente señalados de ser “raros” solo por no cumplir con esos estándares sociales de la masculinidad tradicional que es la que aceptada en la comunidad rural.

Finalmente, aunque continúen predominando estas representaciones sociales sobre los roles de género masculinos, es una realidad que la juventud rural reconoce que los hombres también pueden llevar a cabo labores que han sido estereotipadas al género femenino como son el cuidado del hogar, preparación de alimentos, cuidado de los hijos y el sustento económico, lo que indica que cada vez son más las familias y jóvenes que vienen renovando, a pequeña escala, prácticas en aras de transformar masculinidades tradicionales a masculinidades alternativas que apunten a la formación de hombres presentes y activos en los espacios privados del hogar (Vélez y Vera, 2022), generando un cambio en las bases de las estructuras sociales que han determinado al género masculino como el que ejerce el poder tanto en espacios públicos y privados, brindando escenarios justos, sanos y equitativos para las mujeres; sin embargo, el trabajo es amplio y es ahí donde diferentes actores sociales deben contribuir a renovar esos estereotipos que han sido heredados de generación en generación afectando la integridad de mujeres y hombres (Vallejo y Miranda, 2021).

3.2 Experiencias de vida determinan la identidad de género

En este apartado se exponen las diferentes experiencias de vida que marcaron y han sido importantes en el proceso de identidad de género. Para facilitar la comprensión de los resultados, estos se han ordenado en experiencias femeninas y experiencias masculinas, con un análisis desde el sentir y expresar el género.

Configuraciones de la feminidad en juventudes rurales

Las personas que se han identificado como mujeres expresan que presentar su menarquia fue fundamental para sentirse mujer, “en el momento que me desarrollé me sentí mujer y empecé a cambiar y mi familia me dice que ya uno es una señorita y también tiene que respetarse” (Damara, comunicación personal, 14 de agosto de 2025), desde ese momento empezaron a

sentirse más cómodas con su feminidad, sintiéndose a gusto con los diferentes halagos que recibían por su aspecto físico; “Me dicen cosas que me gustan que me digan con este género” (Emily, comunicación personal, 14 de agosto de 2025), sintiéndose heterosexuales y cisgénero como lo señaló Natacha (comunicación personal, 14 de agosto de 2025) “me siento mujer porque me gustan los hombres, porque nací femenina y así soy.”

La influencia familiar en ese primer acto de reconocerse mujer se impone por encima, incluso, de las preferencias personales, las familias rurales continúan reproduciendo patrones tradicionales donde orientan a las mujeres, de manera directa e indirecta, normas conductuales, religiosas y morales, encerrándolas en aquello que consideran debe ser. A continuación, se exponen las diferentes experiencias que han tenido las coinvestigadoras en este aspecto. Para Danna, por ejemplo, la familia continuó con estándares de crianza tradicionales que imposibilitan la exploración y el libre desarrollo, tal y como lo menciona “mi familia siempre desde pequeña me volvió muy femenina siempre me ponían vestidos ropa de niña me compraban juguetes de niña me decían que los carros etcétera solo era para niños” (Danna, comunicación personal, 14 de agosto de 2025); por otro lado, en el contexto familiar de Malana, las normas de comportamiento están clasificadas unas para hombres y otras para mujeres “mi familia me ha dicho cómo yo debo comportarme” (Malana, comunicación personal, 14 de agosto de 2025).

14

Al preguntarles acerca de qué sentimientos les albergaba el ser mujer, ellas tras clasificar los sentimientos en positivos y negativos, expresaron sentirse bien predominando los sentires positivos tales como alegría, amor, paz, felicidad, tranquilidad y confianza. Lianna (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) expresó, “me siento bien con mi género porque podemos hacer lo que queramos” y Danna (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) aseguró, “amo lo que es ser mujer, siento alegría y felicidad.” A su vez, los sentimientos negativos también son una constante en ellas, pues el sentir inseguridad, miedo, tristeza, desagrado, angustia y rabia hace que disminuya la autoestima y no se sientan cómodas, especialmente, con sus cuerpos que son sometidos a la opinión de otras personas, respecto a esto Lianna (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) expresó “siento inseguridad y desagrado porque no me gusta a veces como me expreso como mujer.”, Emily (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) dijo “a veces hay algo que no me gusta de mi género, a veces me juzgan por el género mío.” Y Dana (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) “siento miedo de no ser respetada, recibir comentarios morbosos y sufrir violencia”. Que las mujeres, en esta investigación, se hayan sentido en libertad de poder reconocer esos sentimientos negativos indica que el pensamiento social está cambiando en pro de la defensa de los derechos de las mujeres, el hecho de que ellas puedan reconocer lo que duele de su género es un punto de partida para que sus contextos comprendan que todo aquello que por generaciones han normalizado no está bien y que por el contrario fortalecen las inseguridades en cada una de ellas.

Al indagar acerca de las experiencias que han vivido cuando de expresar su género se trata, fueron enfáticas en decir que lo hacían por medio de su vestuario, peinados y el uso de maquillaje,

aunque esto en muchas ocasiones las hicieran sentir mal por las opiniones que dan otras personas sobre sus cuerpos criticando el estilo de sus atuendos. Por ejemplo, Natacha comentó:

Sí, mi familia me critica por mi forma de vestir solo quieren que me ponga vestidos y pantalones entubados, pero a mí me gusta la ropa ancha otras veces me hacen comentarios como “usted es una niña muy bonita pero ese vocabulario le hace ser fea” y pues crecí con la inseguridad de que cuando era pequeña me decían gorda porque era pachoncita pero no tienen derecho de decírmelo. (Natacha, comunicación personal, 14 de agosto de 2025)

Emily (comunicación personal, 14 de agosto de 2025) por su parte contestó “mi familia de mí hablan es de cómo me visto, siempre me dicen que me quite esa ropa que así no sale a la calle y yo prefiero no salir a no dejarme vestir como yo quiero”. Es claro que poco a poco, las mujeres jóvenes de los contextos rurales van mostrando más su autonomía en cuanto a las formas en que desean expresar su identidad, cada vez es más alta la voz cuando de dejar claro su propio criterio se trata; sin embargo, es evidente que son las personas que integran su círculo social más cercano las que más afectan su salud mental y emocional a través de opiniones que en lugar de edificar, destruyen invalidando completamente la libertad de poder ser.

Los contextos escolares como espacio de transformación, entre otras cosas, del pensamiento social, influye también en cómo se perciben las identidades, roles y expresiones de género. Cuando se les consultó sobre las formas en las que actores escolares abordan los temas de género, ellas lo relacionan con sexualidad lo que para la mayoría de las mujeres resulta incómodo hablar de estos temas dentro del plantel educativo, específicamente con el cuerpo docente manifestando que no tienen confianza “para mí es difícil hablar de esos temas, porque me da pena y no me siento tan cómoda porque a mí no me gusta hablar de eso porque me da pena” (Emily, comunicación personal, 23 de julio de 2025), “sí me da pena hablar de relaciones en la institución porque me siento algo incómoda porque las relaciones es algo que no es tan común hablarlo en el colegio y por eso no tengo la confianza de hablarlo y compartirlo” (Damara, comunicación personal, 23 de julio de 2025). El otro tanto siente comodidad porque consideran que con algunos docentes tienen más confianza, poseen más experiencia y saben del autocuidado, Dana (comunicación personal, 23 de julio de 2025) aseguró “no es difícil, se siente cómodo, sucede porque los docentes tienen más experiencia.” Tienen claro que estos temas deben dejar de ser un tabú y ser una constante no solo en el plantel educativo, sino que también desde los hogares, “Sí es normal hablar de estos temas, de hecho, los padres y docentes deberían hablar libremente del tema, no es difícil hacerlo.” (Natacha, comunicación personal, 23 de julio de 2025)

Estas narraciones dejan ver que ellas ven el tránsito de la infancia a la adolescencia como ese conjunto de procesos naturales de cambios fisiológicos, físicos y psicológicos por el que las mujeres transitan, se presenta un conflicto entre las configuraciones ya establecidas en sus núcleos familiares, lo que está socialmente aceptado y lo que de manera individual se quiere a partir de los gustos y preferencias personales. A partir de los hallazgos se evidencia que las familias rurales

continúan reproduciendo estereotipos tradicionales de género sexistas que condicionan las formas de vida desde el momento en que se nace por medio de patrones de comportamiento, en determinar las formas correctas de vestir y los juguetes propios de su género, discriminando la diversidad (Elizundia y Yaulema, 2021; González-Barea y Rodríguez-Marín, 2020). Podemos determinar que las familias son un foco generador de exclusión en las juventudes rurales por género, donde se limitan las libertades de expresión perpetuando patrones hetero y cisnormativos, condicionándolas a ciertas actuaciones que son aceptadas socialmente, olvidando por completo la individualidad del ser y su capacidad de decidir (Torres-Herrera, 2020).

Notablemente, las mujeres rurales ven los espacios educativos como esos lugares seguros y aunque les resulte incómodo tocar temas relacionados con la sexualidad sienten que es con la comunidad educativa donde se pueden aclarar dudas y recibir orientación.

En cuanto a los diversos sentires desde su género, es claro que estos sentimientos han surgido a partir de las distintas vivencias donde han sido víctimas o testigos de diferentes tipos de Violencia Basada en Género, causando una inestabilidad emocional, pero a su vez una visibilización de una problemática que está dejando de ser un silencio más y, por el contrario, se están escuchando más fuertes las voces de las mujeres. Esto es coyuntural en los contextos rurales, ya que por mucho tiempo sus mujeres han sido sometidas al silencio social cómplice y perpetuador de VBG (Guzmán *et al.*, 2020).

Aquí cobra sentido la función que se tiene desde el trabajo social en orientar a la población rural hacia la búsqueda de espacios seguros para las juventudes rurales donde puedan desarrollarse libremente, sin ningún tipo de estereotipos, dejando de lado todos esos procesos formativos tradicionales dando la bienvenida a las nuevas formas pedagógicas que demanda la sociedad en aras de una transformación estructural del pensamiento social (Bermúdez-Gutiérrez, 2022).

Configuración de la masculinidad en juventudes rurales

Los hombres del equipo coinvestigador en cuanto a las experiencias vividas sobre identidad de género, sentimientos experimentados con su género y los medios de expresión de su masculinidad, fueron muy concisos, respuestas cortas y sin mucho detalle, lo que indica que en el género masculino predomina el poco uso de la palabra como medio de expresión de los sentires. Para ellos, las experiencias claves para identificarse como hombres fueron el designio divino-religioso “soy hombre porque es el género que Dios me dio” (Gabo, comunicación personal, 21 de mayo de 2025), sentir atracción hacia las mujeres “yo me identifiqué como hombre desde el día que me comenzó a gustar una mujer, eso me hizo sentir muy feliz” (Michael, comunicación personal, 21 de mayo de 2025), fuerte influencia familiar por medio de comentarios que orientaban lo que debían ser “cuando estaba pequeño siempre me consideraba hombre y mi papá siempre me decía usted es un hombre tóquese qué tiene ahí abajo por eso soy hombre” (Jhon

Cleider, comunicación personal, 21 de mayo de 2025), por considerar que son el género que poseen más fuerza como lo piensa Jhon Cleider (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) “tengo más fuerza que una mujer” e incluso asumen su identidad dependiendo de los pensamientos que tienen clasificándolos como pensamientos masculinos y femeninos.

En cuanto a los sentimientos experimentados por su identidad de género, predominaron los sentimientos positivos como alegría, amor, paz y felicidad Michael (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) manifestó, “yo me siento a gusto con lo que soy porque Dios me dio el privilegio de ser hombre.” Sin embargo, los sentimientos negativos también tienen un espacio en esos sentires que trae consigo el ser hombre, entre ellos están la tristeza, inseguridad, rabia y desagrado, una minoría expresa que el hombre es propenso al rechazo cuando no cumplen con los estándares corporales o cuando sienten que no encajan en el común denominador de lo masculino según la experiencia de Gustavo (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) “a veces somos discriminados por nuestra apariencia y somos más propensos a recibir rechazo por los demás”, así como el temor de ser señalados como “machistas” Gabo (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) resumió, “un hombre llega hablar algo pasado de lo común y lo señalan por machista.” Teniendo en cuenta los hallazgos en cuanto a la expresión de los sentimientos, los hombres no profundizan en los porqués de estos sentires y esto puede ser una consecuencia de esas normas sociales donde se ha educado al hombre en ser poco expresivos porque eso es señal de debilidad.

Por su parte, los hombres consideran que la expresión de su masculinidad la hacen por medio de las prendas de vestir, lograr un cuerpo tonificado y por los cortes de cabello que, en su mayoría, deben ser cortos, como lo expresó Mateo (comunicación personal, 21 de mayo de 2025), “no pues como me visto, el peinado el corte que me hago y ya”. Manifiestan que no han sido víctimas de comentarios sobre su apariencia física lo que hace que su autoestima no se vea afectada, por el contrario, se perciben “pinta” (bien vestido, guapo) sintiéndose más atractivos y afirman que en caso de recibir críticas no le darían importancia, Mateo (comunicación personal, 21 de mayo de 2025) comentó “nada no me han dicho nada y además no me importa.”

Finalmente para los hombres, que también entendieron el tema de género desde la sexualidad, en los contextos escolares ellos sienten total confianza al participar en diálogos alrededor del tema de sexualidad porque se sienten en espacios seguros Michael (comunicación personal, 24 de julio de 2025) aseguró “pues no está difícil hablar sobre estos temas, con los profesores que me siento seguro porque los profesores nos escuchan.”, estos temas hacen parte de la cotidianidad dialógica, se sienten escuchados por parte del cuerpo docente y sienten que, al ser hombres estos diálogos son naturales “no es difícil porque yo soy hombre. Me siento cómodo hablar de eso con los docentes, no sé por qué sucede” (Jhon Cleider, comunicación personal, 24 de julio de 2025).

Las anteriores narrativas masculinas nos llevan a entender que los jóvenes en la ruralidad se han identificado como hombres a partir de unas categorías sociales que determinan la masculinidad más como un mandato que como una construcción libre desde sus sentires, esto se ve reflejado en la poca verbalización de sus sentimientos reforzando la idea de que en los hombres no hay espacio para la emocionalidad y que, por el contrario, se debe guardar silencio como parte del autocontrol, aspecto propio de las masculinidades tradicionales, naturalizando conductas que terminan siendo dañinas para quienes les rodea y para ellos mismos (Bourdieu, 2000).

Su identidad se basa en factores externos tales como la religión, la corporalidad y la fuerte influencia familiar, influyendo bastante en las formas utilizadas para expresar su hombría a través de sus atuendos y formas de llevar sus cabellos de manera sencilla sin caer en lo exuberante, validando así estereotipos propios de las masculinidades hegemónicas donde sus cuerpos, la fuerza considerada innata y la heterosexualidad son una constante para recibir reconocimiento público de sus acciones (Maza, 2021). Aunque existan sentimientos positivos también surgen esos miedos al rechazo, a la exclusión social por no cumplir con esos estereotipos de lo masculino, lo que valida que las masculinidades están construidas desde el miedo, la imposición y la presión, condicionando las formas de sentir, pensar y expresar el género, lo que impide explorar unas masculinidades alternativas que vayan de acuerdo con sus preferencias y donde se les permita ser sin estar expuestos al juicio social (Torres-Herrera, 2020).

18

Las narrativas de estos jóvenes, dejan en evidencia la urgencia de iniciar en las esferas sociales rurales una transformación profunda en las bases de lo que se ha considerado como masculino; esto en aras de construir unas configuraciones más sanas para las personas que se identifiquen como hombres donde coexista la libertad de poder expresar su masculinidad sin el temor de ser señalados y excluidos solo por no encajar con esos patrones tradicionales que bastante daño han causado en la formación integral del ser humano.

3.3 Factores contextuales

Finalmente, tras los hallazgos anteriores, a la hora de analizar cuáles son esos contextos que han influido en la formación de las representaciones sociales sobre los roles de género en este grupo de jóvenes de la zona rural, se identificó que el contexto familiar es ese entorno que, al ser el primer contacto de interacción social del individuo, más ha influenciado; seguido, por el contexto social donde amistades y personas ajenas a su grupo familiar han marcado e influido de formas distintas en la configuración de estas representaciones sociales.

Factor No. 1: *las familias*

La familia es ese espacio primario y el que más ha influido en la configuración de las representaciones sociales de género pues es en ese contexto en el que desde una temprana edad se imparten, se viven y se enseñan normas, conductas y valores que definen lo que debe o se espera que hagan las mujeres y los hombres, conductas y acciones que aunque nocivas se han normalizado adoptándolas como favorables y que se han transmitido de generación en generación sin tener en cuenta que de esta forma se promueve la desigualdad, la sexualización de las actividades, el descontento de las mujeres por lo que son, por cómo se perciben y, desde luego, la exclusión de las mujeres en campos mayormente ocupados por los hombres, lo que hace que ellos sientan que son el género dominante en cualquier contexto social (Butler, 2002; Lamas, 2020; Gómez-Lara *et al.*, 2021).

Factor No. 2: *la ruralidad*

Por otro lado, los contextos sociales rurales de estas y estos jóvenes, afianzan esas representaciones sociales ya construidas en los entornos familiares, reforzando en cierta medida esas inseguridades individuales por medio de opiniones que se han normalizado creyéndose inofensivas, pero que en la realidad resultan ser bastante nocivas para el desarrollo de la identidad de cada una de las personas, ya que dejan de lado lo que en realidad quieren o sienten por temor al rechazo, a no encajar en una sociedad que ha determinado qué es lo femenino y qué es lo masculino llamando “marimachas” a las mujeres con comportamientos sexualizados como masculinos “antes mis hermanos me decían marimacha porque según ellas parecía hombre” (Natacha, comunicación personal, 14 de agosto de 2025) y “maricas” a los hombres con comportamientos sexualizados femeninos “si uno es callado, no habla de mujeres y esas cosas de una vez le dicen marica” (Gustavo, comunicación personal, 24 de julio de 2025).

Factor No. 3: *lo escolar*

Los planteles educativos son esos lugares que cobran gran importancia en el desarrollo integral del individuo pues allí convergen las tradiciones, valores y culturas que niñas, niños y jóvenes han aprendido de la interacción social con sus familias y comunidades. Es en el espacio educativo donde el individuo proyecta cuáles son esas representaciones sociales que han formado, en este caso sobre género y roles de género, y cómo estas maneras de relacionarse pueden fomentar la inclusión o la exclusión social (Ainscow, 2020). Estas dinámicas sociales permiten evidenciar la presencia de formas de currículo oculto dentro de los espacios escolares, donde prácticas cotidianas, discursos y relaciones entre docentes y estudiantes continúan reproduciendo estereotipos y jerarquías de género que inciden en las formas de participación, reconocimiento y convivencia juvenil.

De manera general se comprende que al ser estas concepciones formadas a partir de la interacción social, lo familiar, escolar y la comunidad rural, resultan claves para la formación del ser humano puesto que desde temprana edad van creando sus realidades a partir de la socialización con ese grupo social primario que es la familia, por ende, es necesario que los núcleos familiares sean conscientes del papel fundamental que juegan en la formación de sociedad, pero de una sociedad donde no reine la inequidad, la misoginia y las desigualdades por género (Dorantes-Carrión *et al.*, 2023; García *et al.*, 2018; Morad-Acero, 2022; Vargas-Rodríguez y Ramirez-Ortiz, 2024).

Más allá de las experiencias individuales, estos hallazgos permiten comprender que las representaciones sociales sobre género operan como mecanismos colectivos de regulación social que orientan prácticas, sancionan comportamientos y legitiman formas diferenciadas de participación para hombres y mujeres en los contextos rurales.

Es así como estos contextos han logrado que la juventud rural tenga unas representaciones sociales sobre roles de género donde esta dicotomía entre lo femenino y masculino excluya a mujeres y hombres de ciertos escenarios sociales solo porque consideran que es lo correcto y permitido. Sin embargo, estas representaciones sociales han venido cambiando al reflexionar en que tanto hombres como mujeres tienen todas las capacidades de llevar a cabo todo aquello que se propongan y que no debería ser el género un motivo de exclusión de mujeres y hombres de espacios que históricamente han sido asignados a algún género en específico (Vélez y Vera, 2022).

4. Conclusiones

La investigación permitió comprender que las representaciones sociales sobre los roles de género en la juventud rural no se configuran de manera aislada, sino que son el resultado de procesos de socialización profundamente arraigados en las dinámicas familiares, escolares y comunitarias. Estas representaciones, construidas y reproducidas cotidianamente, asignan funciones diferenciadas y jerarquizadas a mujeres y hombres, naturalizando desigualdades que inciden en las relaciones interpersonales, la convivencia escolar y la vivencia de diversas formas de exclusión y violencia simbólica en contextos rurales.

El análisis evidenció que la familia constituye el principal agente en la transmisión de mandatos de género, reforzados posteriormente por el contexto educativo y comunitario, los cuales operan como espacios de validación social de modelos tradicionales de feminidad y masculinidad. No obstante, los hallazgos también muestran la emergencia de tensiones, cuestionamientos y procesos de resignificación impulsados por las experiencias juveniles, particularmente cuando se generan espacios reflexivos que permiten problematizar dichas configuraciones. En este sentido, la juventud rural se posiciona no solo como receptora de normas sociales, sino como un actor clave en la transformación del pensamiento social y las prácticas de género.



Desde una perspectiva de cambio social, el estudio aporta elementos relevantes para el campo del trabajo social y la educación inclusiva, al evidenciar la necesidad de diseñar estrategias situadas que reconozcan la ruralidad como una categoría analítica atravesada por relaciones de poder, tradiciones culturales y dinámicas simbólicas propias. Estas estrategias deben priorizar el trabajo articulado con familias, instituciones educativas y comunidades, promoviendo procesos pedagógicos y comunitarios orientados a la equidad de género, la prevención de violencias y el fortalecimiento de la convivencia democrática.

Asimismo, la investigación destaca el papel estratégico de la escuela rural como espacio de mediación social, capaz de propiciar prácticas educativas críticas que cuestionen las representaciones sociales hegemónicas y fomenten el reconocimiento de la diversidad. El enfoque de etnografía colaborativa permitió, además, visibilizar el potencial transformador de metodologías participativas que reconocen a las y los jóvenes como sujetos activos y productores de conocimiento, fortaleciendo su agencia y su capacidad de incidencia en los procesos de cambio social.

Finalmente, se concluye que la transformación de las representaciones sociales sobre los roles de género en contextos rurales requiere de un diálogo constante entre educación, familia y comunidad, sustentado en enfoques críticos e inclusivos que promuevan relaciones más justas y equitativas. Futuras investigaciones podrían profundizar en el diseño y evaluación de programas de intervención social y socioeducativa que, desde una perspectiva territorial y de derechos, contribuyan a la reducción de las desigualdades de género y al fortalecimiento de prácticas de inclusión en la ruralidad colombiana.

Financiación

Las autoras declaran que no recibieron recursos para la escritura o publicación de este artículo.

Contribución de las autoras

Elizabeth Tengonó-Zamora: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, escritura (borrador original); Catalina Trujillo-Vanegas: conceptualización, análisis formal, metodología, escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Conflicto de interés

Las autoras declaran que no tienen ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

Las autoras no tienen ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Uso de inteligencia artificial

Las autoras declaran que no usaron inteligencia artificial en la escritura y publicación de este artículo.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bermúdez-Gutiérrez, L. M. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación Y Ciudad*, (43), 53-70. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2762>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (Al. Bixio, Trad., 1 ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1993).
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. (P. Soley-Beltrán, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 2004).
- Claros-Acalo, L. M., Chepe-Piñacué, Á. P., y Ocoro, P. A. (2020). *Representaciones sociales de la comunidad educativa, frente a la educación con perspectiva de género, en un colegio rural de Santander de Quilichao, Cauca* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/f7e3d3a7-2371-41fa-8d4c-7769e37bcc29/content>
- Connell, R., & Pearse, R. (2023). *Gender: In World Perspective* (4th ed.). Polity.
- Dorantes-Carrión, J. J., Martínez-Rámila, K. P., y Hernández-Durán, R. (2023). Las representaciones sociales sobre la categoría de género. Una mirada estudiantil universitaria. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 10(1), 108-131. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp108-131>

- Elizundia, A. M., y Yaulema, M. Á. (2021). Publicidad y construcción de un imaginario social: Representación del género femenino en televisión ecuatoriana. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 241-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7817695>
- Fals-Borda, O., y Moncayo, V. M. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO. Siglo del hombre. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=88&c=10>
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad. 2 ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1968).
- Fuentes, K. I. M. (2023). Autoetnografía de la Entrevista Cualitativa. *TZHOECOEN*, 15(1), 17-32. <https://doi.org/10.26495/tzh.v15i1.2452>
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.
- García, N., Murcia, E. F., y Torres, L. V. (2018). *Aproximación a las nociones de género de niñas y niños campesinos de los grados tercero cuarto y quinto de la escuela Bradamonte*. [Trabajo pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11259>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1st Ed). Routledge.
- Gómez-Lara, E., Gil-Villegas, G., y Mira-Cárdenas, M. (2021). "Crianza en igualdad de género": Una apuesta por la deconstrucción de prácticas, creencias y representaciones patriarcales, en las dinámicas familiares de niños y niñas del barrio Castilla de Medellín. [Trabajo de pregrado, Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria]. Archivo digital. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2260>
- González-Barea, E. M., y Rodríguez-Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Guzmán, J. F., Campos-Caicedo, M. A., y Ortega, M. S. (2020). Imaginarios sociales sobre las violencias de género de los habitantes de una comunidad rural del departamento del Huila (Colombia). *El Ágora USB*, 20(2), 102-117. <https://doi.org/10.21500/16578031.5133>
- Hernández-Méndez, G. (2013). Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. *Revista Docencia Universitaria*, 14(1), 89-105. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/4227>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. <https://artes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Hoz-del Villar, K. (2022). *El lugar de jellas! en el mundo infantil: prácticas discursivas de niñas y niños* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Archivo digital. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/5d5208a5-4fd7-432f-abf0-4788ad1eeff0/content>

- Jimenez-Rodas, J. A., Arboleda-Ariza, J. C., y Morales-Herrera, M. D. (2022). Repertorio estético-afectivo de hombres anti-patriarcales: La construcción de otras masculinidades. *The Qualitative Report*, 27(1), 209-225 <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5353>
- Jodelet, D. (2011). Contribuciones del enfoque de las representaciones sociales en el campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (21), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Katzer, L., Álvarez-Veinguer, A., Dietz, G., y Segovia, Y. (2022). Puntos de partida: etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa*, (43), 11-28. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.01>
- Kellett, M. (2011). *Researching with and for Children and Young People. Centre for Children and Young People Background Briefing Series, no.5.* Southern Cross University. https://researchportal.scu.edu.au/view/pdfCoverPage?instCode=61SCU_INST&filePid=1367376210002368&download=true
- Lamas, M. (2003). *Género: claridad y complejidad.* http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/un_genero%20lamas.pdf.
- Maza, L. M. D. L. (2021). Reconocimiento e identidad de género. *Veritas*, (48), 103-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732021000100103>
- Melero-Águilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (21), 339-355. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9865>
- Ministerio de Educación. (2023). *Informe Anual Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SUICE) 2023.* https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf
- Morad-Acero, J. (2022). *Perspectivas sobre la pedagogía de diseño y sus implicaciones en la redefinición de los imaginarios de género.* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Archivo Digital. <http://hdl.handle.net/1992/56341>
- Moscovici, S. (2003). *Psicología social: una visión desde las representaciones sociales.* Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ramírez, L., Palacios-Espinosa, X., Ferroni, P., & Beltrán, B. (2023). Social Representations of Gender: A Contextual Construction in Schools. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 65-84. <https://doi.org/10.15446/rcp.v32n2.102351>
- Ramírez-Pereira, M., Cabezas-Aravena, F., Parada-Muñoz, E., Quintrileo-Valenzuela, C., y Duarte-González, R. (2019). "Ser femenina, ser delicada, ser madre". Representaciones sociales de género del profesorado: un estudio cualitativo. *Páginas de Educación*, 12(2), 124-139. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1869>
- Ricoy, M. C. (2005). La prensa como recurso educativo. Complejidad y pertinencia de su uso en la educación de adultos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 25-163. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-125.pdf>

- Rojas-Cáceres, S. (2024). La fotografía como un instrumento identitario para el trabajo social. *Fronteras*, (22), 157-170. <https://doi.org/10.47428/22.1.9>
- Sanabria, C. E., y Peña, M. F. (2019). Cartografías del cuerpo: un recorrido por el territorio para reconocerse y aportar a la transformación social. [Congreso] XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima, Perú. <https://www.aacademica.org/000-030/2489>
- Sojo-Mora, B. L. (2020). El significado de la feminidad: estudio basado en relatos de vida de mujeres. *Revista Espiga*, 19(39), 46-62. <https://doi.org/10.22458/re.v19i39.2843>
- Torres-Herrera, M. (2020). ¿Interactuar o no interactuar? Un estudio experimental sobre expresiones de género. *Documentos CEDE*, (34), 1-48 <https://hdl.handle.net/1992/45869>
- Trujillo-Vanegas, C., González-Vargas, E. J., y Sierra-Barón, W. (2022). Educación Para La Inclusión: Aportes Desde La Investigación. <https://doi.org/10.22209/9789585379756>
- Vallejo, G., y Miranda, M. (2021). Masculinidades y feminidades: estereotipos, estigmas e identidades colectivas (Latinoamérica en el siglo XX). Del arquetipo al estereotipo. Modelos generizados para normalizar sociedades modernas. *Historia y Sociedad*, (41), 8-14. <https://doi.org/10.15446/hys.n41.96348>
- Vargas-Rodríguez, L. M. y Ramirez-Ortiz, A. M. (2024). *Representaciones sociales de los roles de género en la escuela: el caso de las niñas y niños de grado segundo en el Colegio Gerardo Molina Ramírez*. [Tesis de maestría, Universidad Antonio Nariño]. Archivo digital. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/8998>.
- Vélez, L. B. M., y Vera, Z. J. A. (2022). Roles de género y su influencia en las relaciones interpersonales de las familias. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 473-495. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3974>
- Vives-Varela, T., y Hamui-Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>