

Estudio etnográfico de la práctica docente y su incidencia en las relaciones de género en un grupo
escolar de segundo grado de primaria.

Ana Bolena Arango Grisales

Elizabeth Martínez Varela

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación énfasis en Género,

Educación Popular y Desarrollo

2018

Estudio etnográfico de la práctica docente y su incidencia en las relaciones de género en un grupo
escolar de segundo grado de primaria.

Elizabeth Martínez Varela

Ana Bolena Arango Grisales

Docente

Piedad Cristina Upegui

Universidad del Valle

Instituto de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación énfasis en Género,

Educación Popular y Desarrollo

2018

What
massacre
happens to my son
between
him
living within my skin
drinking my cells
my water
my organs
and
his soft psyche turning cruel.
Does he not remember
he
is half woman.

NAYYIRAH WAHEED

AGRADECIMIENTOS

A la maestría que como fuente de saber transformó nuestra forma de leer los contextos, a las niñas y los niños del grado segundo de primaria del año escolar 2017, quienes inspiraron reflexiones frente a sus realidades y al lugar que ocupan cada una y uno de ellos en la sociedad para la búsqueda de transformaciones sociales, a nuestras maestras y maestros que nos acompañaron y orientaron en este significativo proyecto, y a nuestras familias quienes confiaron en nosotras y animaron nuestra travesía en ese camino que nos trazamos.

Resumen: El presente estudio trata sobre la incidencia de la práctica docente en la transformación de las relaciones que se dan entre niñas y niños dentro de la cultura escolar permeada por la desigualdad y la discriminación por género.

Para ello primero analiza las dimensiones que alimentan la categoría de relaciones de género en el grupo escolar, luego la práctica docente mediante la cual se establece la relación docente, estudiantes. Finalmente concluye desde el contexto escolar, la dinámica del aula, el diálogo y la reflexión, aspectos relevantes dentro del mismo análisis, para que se resignifiquen los discursos, los imaginarios y las acciones que han situado a la mujer en un lugar de subordinación y al hombre en un lugar de privilegio.

Palabras clave: relaciones de género, práctica docente, género, educación.

Resumo: O presente estudo trata da incidência da prática docente na transformação das relações que ocorrem entre meninas e meninos dentro da cultura escolar permeada pela desigualdade e discriminação por gênero.

Para tanto, analisa as dimensões que alimentam a categoria das relações de gênero no grupo escolar, bem como a prática docente por meio da qual se estabelece a relação entre professores e alunos. Da mesma forma, o contexto escolar, a dinâmica de sala de aula, o diálogo e a reflexão sugeridos pela educação são aspectos relevantes dentro de uma mesma análise, para que os discursos, imaginários e ações que colocam as mulheres em um lugar de subordinação sejam ressignificadas. e ao homem em um lugar de privilégio, fomentando assim as relações de gênero baseadas na igualdade e na equidade.

Palavras-chave: relações de gênero, prática de ensino, gênero, educação

TABLA DE CONTENIDO

0. INTRODUCCIÓN	9
Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	13
1.2. ANTECEDENTES	22
1.3. OBJETIVOS	33
Objetivo General:	33
Objetivos Específicos:.....	33
1.4. INDAGANDO ALGUNAS TEORÍAS REPRESENTATIVAS: MARCO CONCEPTUAL	33
1.4.1. Teoría(s) general(es)	34
1.4.1.1. Género	34
1.4.1.2 Educación	39
1.4.2 Enfoques intermedios	41
1.4.2.1 La práctica docente.....	41
1.4.2.2. Identidad de Género	45
1.5. METODOLOGÍA.....	47
1.5.1. Dimensión epistemológica:.....	47
1.5.2. Dimensión metodológica:	47

1.5.3. Dimensión Operativa:	49
Capítulo 2. CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO	51
2.1. Descripción de la Institución Educativa.....	51
2.1.1 Explorando el contexto institucional.....	51
2.2. Caracterización de las actoras y actores	54
2.2.1. La docente del grado 2° jornada de la mañana.....	54
2.2.2. El grupo escolar.....	54
2.3. Caracterización de las relaciones de género entre estudiantes del grado 2-4.....	57
Capítulo 3. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LAS RELACIONES DE GÉNERO	76
3.1. Explorando la dimensión personal y social.....	77
3.2. Descripción de la práctica docente.....	79
3.3. Análisis de la práctica docente y las relaciones de género en el grado 2-4.....	81
3.3.1. ¿Ayuda mutua o subvaloración?	81
3.3.2. <i>El cuerpo sexuado: “déjala que ella es buena”</i>	84
3.3.3. Dominando los espacios.....	88
3.3.4. “Te voy a regalar una muñeca”	93
3.3.5. “Uy, le ganó una mujer... y sin saber jugar”	94
3.3.6. “Los hombres también lloran”	98
3.3.7. Zapato grande, maletín morado, ¿Qué para quién?.....	102
3.3.8. ¿Quién soy: niña o niño y por qué?.....	105

Capítulo 4. APRENDIZAJES PARA SEGUIR TEJIENDO NUEVOS CAMINOS: CONCLUSIONES	109
Capítulo 5. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER LAS RELACIONES EQUITATIVAS DE GÉNERO EN LA ESCUELA: RECOMENDACIONES	121
5.1. PROYECTO CONSTRUYENDO CAMINOS HACIA LA EQUIDAD DE GÉNERO..	121
5.1.1 Introducción	121
5.1.2. Problema.....	123
5.1.3. Justificación.....	124
5.1.4. Objetivos	124
5.1.5. Marco Conceptual	125
5.1.6. Metodología	127
5.1.7. Desarrollo operativo.....	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXO 1. Talleres	135
ANEXO 2. Formatos de Entrevista.....	142

0. INTRODUCCIÓN

Estudio etnográfico de la práctica docente y su incidencia en las relaciones de género en un grupo escolar de segundo grado de primaria.

El presente estudio centra sus bases teóricas en el análisis de tres pilares: el **género**, como categoría inmersa en las relaciones existentes entre estudiantes y las docentes investigadoras el cual tiene gran relevancia para la transformación de la cultura escolar; la **educación** como un sistema con propósitos sociales y políticos de gran incidencia en los valores y actitudes de los y las estudiantes; y la **reflexión de la práctica docente** como un elemento enriquecedor que puede romper barreras de discriminación y jerarquización sólo si descoloniza de sus discursos y de su quehacer pedagógico el pensamiento patriarcal hegemónico dominante. En este sentido, el objetivo de este estudio es indagar sobre la práctica docente y cómo incide en las relaciones de género de un grupo de estudiantes del grado segundo de básica primaria en una institución educativa del sector público de la ciudad de Cali, ubicada en la comuna 6, en un barrio de estrato socioeconómico bajo.

Para lograr tal fin este estudio se sitúa en el contexto de la escuela, un espacio de aprendizaje que constantemente se ve permeado por la manera como las y los docentes se relacionan con sus estudiantes durante su práctica pedagógica; sin lugar a dudas la sociedad ha establecido patrones culturales y una normatividad que sanciona a quienes contradicen a través de sus actos, pensamientos, elecciones identitarias y formas de vida, los parámetros establecidos según el género, los cuales ponen de manifiesto relaciones genéricas asimétricas y jerarquizadas ya que se asignan capacidades opuestas a uno y otro género y éstas capacidades son valoradas de manera diferente dándole “superioridad a las atribuidas al sexo masculino frente a las femeninas” (Unicef, 2004). Estudios anteriores han demostrado que en algunas escuelas el profesorado desconoce la importancia de llevar a cabo una práctica docente que busque generar aprendizajes

y formas de relacionarse con sus grupos de estudiantes bajo estándares de igualdad y que, por el contrario, perseveran en la reproducción de esquemas o patrones culturales que estigmatizan y sub-valoran el sentido de ser mujer y sobrevaloran el de ser hombre; de igual manera se identifican fuertes rechazos a nuevas identidades que chocan contra un constructo hegemónico y heteronormativo impuesto socialmente. Un aspecto alentador es que existe la posibilidad de transformación de las percepciones que tiene el grupo docente frente a la importancia de establecer estrategias que contemplen las relaciones equitativas de género en la escuela entre los grupos de estudiantes, pero para lograrlo se deben hacer grandes esfuerzos bajo políticas educativas que lo incluyan y fomenten la participación del profesorado.

Según lo anterior, es importante resaltar el sentido y propósito de la educación en Colombia desde el reconocimiento e importancia que se le debe brindar a las relaciones de género que se dan en las prácticas educativas, puesto que son graves las situaciones que a nivel social se están viviendo en Cali; y así lo menciona el diario EL PAÍS (abril, 2017) con relación a los casos de feminicidios en Colombia:

Belén Sanz, vocera de ONU Mujeres, señaló por su parte que la impunidad aún está presente en este tipo de casos. Destacó que en la Rama Judicial se busque fortalecer la Comisión de Género, para dar una “igualdad procesal” para los casos en los que son víctimas mujeres. “Se debe garantizar la perspectiva de género en la ley y de trato de las autoridades (...) Se debe visibilizar a las mujeres y se deben redoblar esfuerzos para llevar el enfoque de género a los juzgados, tribunales y cortes (...)”, indicó Sanz.

La situación es alarmante para la sociedad pues las mujeres siguen ocupando un lugar de vulneración y subvaloración que podría tener una explicación según Flores (2005, p.70), por la “construcción simbólica del género”, de un lado, que se revela en la sociedad a través de la violencia interpersonal y los feminicidios; y de otro lado, por la “construcción social del género”,

que se manifiesta en el control de los sistemas de producción en la división del trabajo, donde la mujer lleva la peor parte cuando se observa las diferencias sustanciales de los salarios y remuneraciones entre hombres y mujeres.

Por lo tanto, en este trabajo reconocemos que las niñas, los niños y adolescentes pueden transformar esa mirada patriarcal y machista si desde el contexto de la escuela se empieza a promover cambios en la manera como se relacionan las y los docentes con sus estudiantes y, de igual forma, si en su actuación están promoviendo relaciones equitativas bajo la perspectiva de la igualdad de derechos, sin olvidar que además de la escuela existen otras entidades garantes de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que también deben fortalecer y articular sus procesos dentro del marco de la igualdad y equidad de género como política pública estatal.

La lectora o el lector encontrará en el presente estudio cinco capítulos, el primer capítulo plantea la problemática existente con relación a las prácticas docentes y su importancia en la eliminación de la perpetuación de las violencias basadas en género en los entornos escolares, siendo esta una de las principales razones de este estudio teniendo como base los antecedentes a nivel local, nacional e internacional que presenta brevemente las situaciones que vienen afectando los entornos sociales, principalmente en nuestra ciudad; y en el marco legal, las leyes que se han diseñado, algunos programas que se han implementado para promover la equidad y la igualdad de género, y además se expone los objetivos de este trabajo tanto generales como específicos. También la lectora y el lector se encontrará con un marco conceptual que apuntan como teorías generales: género y educación, siendo relevantes para desarrollar este estudio, tal como las teorías intermedias: práctica docente e identidad de género. Así mismo damos a conocer el enfoque metodológico en el cual se enmarca este estudio, desde la dimensión epistemológica, metodológica y operativa que constituyen un estudio etnográfico. En el segundo capítulo hacemos una descripción del entorno institucional donde se lleva a cabo el estudio, la

caracterización de sus actoras y actores, docente y estudiantes, con base en las experiencias dentro y fuera del aula escolar y del registro etnográfico realizado por las investigadoras, elementos que permiten dar cuenta en el capítulo 3 del análisis de la práctica docente y su incidencia en las relaciones de género en el grupo escolar de segundo de primaria. En el capítulo 4 presentamos las conclusiones a las cuales este estudio llega con relación a la práctica docente y las posibilidades de hacer transformaciones en los entornos escolares; finalmente presentamos en el capítulo 5 una propuesta pedagógica basada en el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía **PESCC** y los estándares básicos de Competencias Ciudadanas orientado por el Ministerio de Educación Nacional, y hacemos un llamado reflexivo a las y los docentes en relación con su quehacer pedagógico, el cual debe propiciar pequeñas transformaciones en la cultura escolar que estimulen la construcción del diálogo con y entre los sujetos educativos, diálogo que plantee el análisis del género articulando las cuatro dimensiones: imaginarios, roles, identidad y vínculos interpersonales, para resignificar los discursos y la práctica docente, como insumos necesarios para la orientación de políticas públicas de prevención de las inequidades de género alineándolas con el marco normativo de la perspectiva de género.

Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿De qué manera incide la práctica docente en las relaciones de género en el grupo escolar de segundo grado de primaria del periodo escolar 2017 de la Sede San Jorge de la Institución Educativa Pedro Antonio Molina?

1.1.DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En primer término, la escuela es un escenario que desde siglos atrás ha generado “masculinidades y feminidades jerarquizadas” (Scharagrodsky P. 2006). Está claro que con el paso del tiempo las prácticas pedagógicas han ido cambiando, no obstante, las relaciones entre estudiantes y docentes siguen perpetuando episodios de desigualdad, violencia, desplazamiento de las mujeres en los espacios sociales dominados por los hombres, la sobrevaloración de lo masculino y la subvaloración de lo femenino.

La práctica docente permeada por el sistema de dominación patriarcal colonizador y hegemónico se convierte en una fuerte barrera para realizar rupturas; este sistema dominante exige un proceso constante de reflexión desde el quehacer pedagógico. El interés en la transformación de la postura política centrada en procesos de resistencia y el rechazo a todo pensamiento colonial lograría desmontarlo.

Según Documento de Política 17 de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015) a nivel mundial las niñas en el entorno escolar son las que más sufren de violencia por género, “acoso, violencia, explotación sexual”; según esta fuente los niños experimentan violencia física y se ven envueltos en situaciones de agresiones físicas mientras las niñas se agreden verbal o emocionalmente. En países asiáticos los estudios demostraron que las niñas habían sufrido algún tipo de violencia sexual o acoso por parte de los docentes, pero estos casos quedan impunes puesto que no son denunciados y a su vez

no son investigados pues muchas niñas temen ir a la escuela por represalias del docente. También la cosificación de la mujer y los tabús que existen en algunos países provocan que este tipo de violencia quede en la impunidad. UNESCO (2017) afirma que en Colombia las cifras de acoso escolar son más altas en relación con los otros países latinoamericanos, y los niños son quienes sufren más la violencia física y psicológica, sobrepasando el porcentaje de las niñas que han sufrido violencia psicológica.

Ahora, el Boletín Epidemiológico de Medicina Legal en Colombia (BEMLC, 2016) da cuenta sobre la violencia de género como una constante en la dinámica social; de acuerdo con cifras epidemiológicas, la violencia contra la mujer abarca homicidios, violencia intrafamiliar, violencia sexual, violencia interpersonal. Dentro de estos términos, las estadísticas locales en la ciudad de Santiago de Cali expresan la tendencia a la vulneración de la mujer con las distintas formas de violencia, pero de manera más acentuada está presente la violencia sexual, particularmente en niñas y adolescentes con rangos de edad entre los 5 y 9 y los 10 y 14 años (Cali en cifras, 2013).

Por otro lado, las cifras en Santiago de Cali muestran la complejidad de los hechos frente a los fenómenos de violencia que se vienen presentando, producto del pensamiento patriarcal que rechaza a las mujeres como sujetos con derechos y libertades, y la opresión hacia los hombres por cumplir determinados estereotipos exigidos social y culturalmente.

Las cifras a nivel nacional del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF 2016) citado por la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali (SEMSC 2017) en el documento Revisión de la situación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Santiago de Cali (2017, p.11), indican que los hombres son quienes mayoritariamente acuden al suicidio, razones que van ligadas a la presión por cumplir un rol social que impide el desarrollo de las capacidades para afrontar situaciones emocionales

complejas, que los llevan a no encontrar prontamente salidas apropiadas, y rodeados de la angustia deciden atentar contra su propia vida como la única salida a la situación que los aqueja.

Según la fuente arriba mencionada las cifras de suicidios de mujeres son menores con relación a la de los hombres, puesto que la mayoría de las mujeres acuden a especialistas o conversan las situaciones con sus familiares o conocidos lo que les permite mediar de una manera menos atroz la situación emocional que afrontan. La SEMSC (2017) afirma que la mayoría de los casos de suicidios tienen su origen en situaciones que están enmarcadas en el ámbito escolar.

Tiene igual importancia nombrar la situación actual en el contexto municipal que registran los estudios con relación a la cifra tan alta de homicidios en niños y adolescentes en Cali según SEMSC (2017), puesto que son mayores en comparación con las cifras de homicidios de mujeres. La mayoría de los niños y adolescentes hombres que tienen edades entre los 10 y 14, 15 y 19 años entre los años 2008 y 2016 murieron en “conflictos entre pandillas y venganzas generales”.

Particularmente en la comuna 6 donde corresponde este estudio, fueron 163 las víctimas de acuerdo con el Observatorio de Seguridad de Santiago de Cali, citado por SEMSC (2017 p. 22); conforme al estudio, se permite establecer una asociación acerca de los imaginarios sociales de género y masculinidad que exigen y presionan para que los hombres adolescentes asuman ciertas posturas que reflejan una sociedad patriarcal y una mirada arbitraria frente a la manera como los hombres deben resolver su masculinidad, y la forma de cómo deben desenvolverse socialmente.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que no sólo las mujeres sufren el flagelo de la discriminación y la violencia en nuestra ciudad, a su vez hombres y niños se ven afectados por la hegemonía patriarcal arraigada culturalmente.

En relación a la situación tan compleja que viven las niñas, adolescentes y mujeres en Cali, y más aún en los contextos sociales de marginalidad, desempleo, poca accesibilidad a la educación, éstas tienden a ser más vulnerables y las escuelas no deben aislarse frente a la realidad situacional que viven las comunidades, por el contrario, deben buscar estrategias que desde la pedagogía puedan llevar a cabo para transformar los entornos, no solo educativos sino otras esferas de la sociedad como la familia y el barrio.

Por otro lado, resulta preocupante el número de muertes violentas, violencia intrafamiliar y feminicidios que hasta el momento registra el Sistema Nacional de Vigilancia en Salud Pública (SIVIGILA 2016) citado por SEMSC (2017); en la comuna 6 en el 2016 se registraron 54 casos de abuso sexual, estos casos mayoritariamente suceden en los entornos familiares y especialmente hacia las niñas entre 10 y 14 años, los niños registran cifras de maltrato, negligencia y abandono.

En algunas instituciones educativas han reportado situaciones de abuso sexual hacia las niñas, aspecto inquietante puesto que tanto el entorno familiar como educativo deben ser garantes de los derechos de las niñas y los niños y, por el contrario, resultan ser entornos donde vivencian estas violencias.

Las cifras muestran mayor afectación hacia las niñas y adolescentes mujeres por muertes violentas ocasionadas principalmente por compañeros sentimentales o integrantes de la familia, en comparación a la situación de muertes de niños, adolescentes hombres quienes fallecen en su mayoría a causa de problemas del entorno social delictivo o por deudas pendientes. En Colombia la ley 1761 de 2015 se promulga a raíz de la poca claridad y poca garantía en el esclarecimiento y juzgamiento de feminicidios:

La presente ley tiene por objeto tipificar el feminicidio como un delito autónomo, para garantizar la investigación y la sanción de las violencias contra las mujeres por

motivos de género y discriminación, así como prevenir y erradicar dichas violencias y adoptar estrategias de sensibilización de la sociedad colombiana, en orden de garantizar el acceso de las mujeres a una vida libre de violencias que favorezca su desarrollo integral y su bienestar, de acuerdo con los principios de igualdad y no discriminación. (Ley 1761, Rosa Elvira Cely, 2015, art. 1).

Esta ley está compuesta por 13 artículos cada uno de ellos centrados en explicar el concepto “feminicidio” como delito y las circunstancias en las cuales se puede tipificar como feminicidio, lo que establece claridades acerca de las sanciones que deberá afrontar quien incurra en este delito, el juzgamiento, la asistencia técnico legal que recibirán las mujeres víctimas de la violencia y otros puntos establecidos que posiblemente permitan prevenir la violencia contra las mujeres.

Así pues, la ley 1761 art. 10 establece que el Ministerio de Educación Nacional deberá incluir en el currículo, la perspectiva de género de una manera transversal desde el grado de preescolar, y los servidores públicos deberán capacitarse para llevar a cabo de manera efectiva y pertinente la prevención de dichas violencias hacia las mujeres.

Dicho lo anterior es importante recordar que el modelo cultural hegemónico y patriarcal que se ha perpetuado en la sociedad y que se reproduce en la interrelaciones de los educandos y educadores ha establecido diferencias entre niñas y niños perpetuando la jerarquización de las relaciones y la subordinación de lo femenino a lo masculino; desde allí nos emerge plantear acciones que fomenten la equidad y posibilitar una resignificación cultural y una transformación de la sociedad con el ánimo de fortalecer la humanización de las relaciones interpersonales.

Lo que significa que las relaciones bajo la igualdad de derechos y la aceptación de las diferencias son elementos que permiten minimizar los conflictos que marginan y excluyen a las

mujeres de todas las esferas de la sociedad, esferas que en su mayoría han sido dominadas por los hombres.

La práctica docente es emancipadora cuando asume posturas de resistencia y genera rupturas de una hegemonía que provoca las desigualdades de clases sociales, étnicas, culturales y especialmente de género. Para lograr tal fin, es necesario estudiar el entorno escolar y luego encontrar indicios que permitan construir un escenario pedagógico que fortalezca o potencie la equidad de género en el discurso como también en la práctica docente que involucran la escuela y la comunidad educativa.

Más exactamente, la práctica docente ha sido permeada por el sistema de dominación patriarcal colonizador y hegemónico, y fracturar este sistema exige un proceso constante de reflexión desde el quehacer pedagógico; el interés en la transformación de la postura política centrada en procesos de resistencia y rechazo a todo pensamiento colonial lograría desmontar o generar fisuras en el sistema dominante. Es así como desde este proyecto de investigación, nacen cantidad de preguntas con interés reflexivo desde la práctica docente que movilicen a partir de un enfoque cualitativo, las relaciones de género equitativas en el grupo de estudiantes.

En concordancia con lo anterior, existen propuestas como la del Plan de Desarrollo Municipal de Santiago de Cali, PDMSC (2016-2019) bajo el programa: “Educación Pública Equitativa e incluyente” que tiene como propósito mejorar las posibilidades de ingreso a la educación tanto de niñas, como de niños y adolescentes mujeres y hombres que pertenezcan a los diferentes grupos poblacionales y a su vez garantizar la culminación de sus estudios con éxito sin riesgo a la deserción; una de sus metas que se plantea son los “Comités escolares de convivencia que atienden los riesgos de violencia sexual y discriminación por orientación sexual e identidad de género” el cual espera al año 2019 haber alcanzado una meta de 91 comités a cargo de la Secretaría de Educación.

Es de importancia resaltar que el PDMSC (2016-2019) bajo el componente “Educación con calidad, eficiencia y equidad” espera que las instituciones educativas promuevan valores que respondan al reconocimiento de la diversidad de género, donde niñas y niños, adolescentes mujeres y hombres puedan acceder a la educación sin discriminación por género, etnia, y espacios donde niñas y niños tengan igualdad de oportunidades, valorando sus capacidades, intereses y el contexto social donde se transcurre la vida de cada uno, por lo tanto consideramos que son elementos fundamentales para lograr una educación de calidad y más aún cuando las cifras anteriores relacionadas con las violencias que sufren niñas, niños, adolescentes mujeres y hombres, muestran una carencia en el sistema educativo y en el entorno familiar como garantes de los derechos de las niñas y los niños. “Las desigualdades entre lo urbano y lo rural, entre niños y niñas, entre etnias, con la población con necesidades especiales son inequidades que lesionan derechos fundamentales” (PDMSC, 2016-2019, p. 59).

El problema entonces que aquí se plantea es que toda la realidad social de violencia de género, los lineamientos direccionados desde la legislación hasta los procesos de prevención, la atención e implementación de acciones en los diferentes estamentos sociales y estatales para reducir y evitar dicha violencia, encuentran un escenario propicio de transformación desde la escuela, que pese a las políticas locales y nacionales que deben ser implementadas al interior de la misma, se convierten en muchas ocasiones en protocolos que tienen poco impacto porque se limitan a desarrollar más bien campañas preventivas o de sensibilización puntuales sin que medie una lectura real del contexto particular.

Realizar dicha lectura implica observar cómo se tejen las relaciones entre estudiantes y analizar las interacciones que se gestan al interior de las aulas y en los espacios escolares, no sólo entre pares más próximos sino con sus docentes, reconociendo que la cultura de violencia de género en la ciudad se ha naturalizado a tal nivel que resulta como una forma de interacción

habitual y validada entre los sujetos educativos y es en ese aspecto donde la o el docente asume su papel de agenciar transformaciones a partir de las resignificaciones en los imaginarios, los estereotipos, en las identidades y en las interacciones con las otras y los otros, es decir, generando acciones educativas en la vida cotidiana de la escuela.

En este estudio nos centramos en la práctica docente y su incidencia en las relaciones de género, reconociendo la práctica docente como un ejercicio pedagógico potente al ser un referente de socialización de gran impacto en los valores, en el ejercicio pleno de derechos y en la igualdad de oportunidades que se deben privilegiar en la relación que se construye entre docente, las niñas y los niños dentro del contexto escolar. Si bien el sistema educativo actual ha venido transformando las prácticas educativas para dar respuestas a los últimos lineamientos de la educación y a su vez a modelos pedagógicos más flexibles, aún son muchas las aulas donde persiste la educación diferenciada según el sexo desde los estereotipos y normatividades establecidas socialmente en relación con el género.

Las dinámicas escolares reflejan muchas veces en las docentes y los docentes imaginarios sociales donde predominan esquemas machistas que se reproducen cotidianamente en la escuela. A su vez, las familias desde sus diferentes situaciones sociales, económicas, emocionales y de crianza reflejan un aislamiento de los procesos escolares de sus hijas e hijos, donde sólo se prepondera el factor de desempeño académico frente a las dinámicas familiares que lo afectan, pero las instituciones tampoco cuentan con espacios institucionales especialmente diseñados para llevar a cabo otros dinamismos que impliquen fortalecer redes de apoyo, y de orientación frente a las dificultades diversas que viven las y los estudiantes, y que con relación al género podrían impactar positivamente estas dinámicas familiares en la búsqueda de una sociedad más equitativa y justa.

La mayoría de las niñas y los niños sufren el flagelo de la violencia, el abandono por parte de la figura paterna, y sinnúmeros de situaciones que reproducen los esquemas de discriminación y dominación de la figura masculina sobre la femenina, donde observan que sus madres, abuelas o hermanas mayores son las personas que deben batallar día a día en búsqueda del sustento familiar y el cuidado y la crianza de las hijas e hijos.

Partiendo de los contextos barriales la reproducción de estos esquemas llega a la escuela, donde las relaciones de poder se presentan cuando por parte de los niños e incluso las y los docentes, se ejerce cierta jerarquía y dominación de espacios físicos, como los polideportivos, y la subvaloración de las capacidades de las niñas frente a los niños se vuelve una constante de burla y menosprecio, las docentes y los docentes bajo el desconocimiento de estos dispositivos de género los siguen reproduciendo, como por ejemplo, cuando las niñas son las que limpian y sirven como ayudantes por ser responsables, ordenadas y cuidadosas. Y en su adolescencia frente al desconocimiento de sus derechos son nuevamente vulneradas y sometidas a los esquemas heteronormativos y patriarcales.

Es desde esta problemática que surgió la necesidad de llevar a cabo este proyecto de investigación de tal manera que se puedan vislumbrar las prácticas docentes como generadoras y provocadoras de relaciones equitativas e igualitarias con relación al género, propiciando más elementos que enriquecen la vida de la niñas y los niños como seres humanos capaces de valorar las capacidades propias y de los demás, respetar las oportunidades y los derechos de cada uno para llegar así a una vida más justa e incluyente. Por lo tanto, formulamos la siguiente pregunta:

¿De qué manera incide la práctica docente en las relaciones de género en el grupo escolar de segundo grado de primaria del periodo escolar 2017 de la Sede San Jorge de la Institución Educativa Pedro Antonio Molina?

La investigación se realiza en el marco de la investigación cualitativa, a través de grupos focales, entrevistas abiertas y semiestructuradas, mapas parlantes, entre otros instrumentos que corresponden a la Investigación Acción Participativa; nuestra investigación tuvo lugar en la Sede San Jorge de la IEO Pedro Antonio Molina, ubicada en la comuna 6 de la ciudad de Cali, investigación que se desarrolló en un periodo de 12 meses del año escolar 2017 con estudiantes de grado segundo de primaria de la jornada de la mañana.

1.2.ANTECEDENTES

Los estudios que se han llevado a cabo en el campo educativo y con relación al género los consideramos importantes por los hallazgos encontrados pues gozan de grandes insumos para repensar el papel del profesorado en sus prácticas educativas; estas investigaciones internacionales, nacionales y locales no se aíslan de la situación real que vive nuestra ciudad en los contextos de las instituciones educativas públicas. En el siguiente apartado mencionaremos algunas investigaciones que se han llevado a cabo a nivel internacional con relación a nuestro campo de acción.

Desde el análisis de la **práctica docente** y su capacidad de agenciar procesos de transformación en el contexto escolar por medio de los discursos, que sientan su potencia cuando se da dentro del marco de la construcción de diálogo entre docentes y educandos, tenemos el siguiente estudio:

Texto: *“EL PROFESORADO Y SUS DISCURSOS EN RELACIÓN AL GÉNERO EN UNA ESCUELA PÚBLICA”*. Papeles de Trabajo N.º 31 – Julio 2016 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural 93

Como punto de partida es de mencionar que es un estudio que se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, tomando como herramienta estudios de caso y entrevistas de

carácter semi estructuradas con una muestra de 6 docentes quienes son los actores involucrados en dicha investigación pertenecientes a una escuela pública de Chile en la zona rural de San Clemente y Zona del centro de la región del Maule; los docentes tenían edades que oscilaban entre los 25 años y los 55 años. La investigación tiene como objetivo la comprensión de la realidad socioeducativa en las escuelas partiendo del análisis del discurso de los docentes durante su práctica educativa y cómo éste impacta las relaciones de género del grupo de estudiantes, a su vez, la investigación genera propuestas que tienen como objetivo transformar las prácticas docentes y profundizar en el análisis de discurso como un factor influyente en las relaciones de género en un ambiente escolar. Durante este estudio se obtuvo como resultado los siguientes supuestos: los docentes son conscientes de la situación de igualdad que deben proyectar durante el proceso de aprendizaje tanto en niñas como niños, desde ahí parte la necesidad de reconocer que existe una incidencia muy grande en la sana convivencia de los ambientes escolares, puesto que:

Resulta ser un elemento central tanto por su impacto en el aprendizaje de los estudiantes como en la cultura escolar, a través de sus prácticas de saberes y discursos, los que han adquirido en el transcurso de sus experiencias de vida y durante su trayectoria profesional. (Ojeda, 2016 pág.94)

Foucault citado por (Ojeda, 2016) manifiesta que los individuos al ingresar al sistema educativo se verán de alguna manera enfrentados a situaciones donde las luchas de poderes, de clase, los pensamientos divergentes y opuestos enfrentarán a otros que son contrarios.

Rodríguez, 2011 citado por (Ojeda, 2016) argumenta que la percepción que tienen los y las docentes de las instituciones que habían sido observadas en Chile estaban centradas en ciertos estereotipos de género, infiere que las niñas son vistas como un sujeto débil al alcance que muestran inseguridad y poca capacidad para resolver conflictos en evidencia de que siempre

acudían a un adulto para resolver los problemas, aunque muchas de ellas tenían un desempeño académico muy bueno se le prestaba mayor atención a la participación de los hombres y se seguía visualizando a las niñas como frágiles “pasivas, dependientes”(2011, p 97).

Según Ojeda (2016) El análisis realizado por los investigadores se denota en la práctica docente que existe una generalidad al momento de abordar o explicar una actividad, dando las mismas oportunidades en tiempo y respuestas a niñas y niños, pero dentro de los imaginarios de género el equipo docente indagado califica a las niñas como dóciles, sensibles, responsables frente a los valores, soñadoras, mientras que a los niños los perciben como personas que gustan de la rudeza o de acciones violentas, los sentimientos frente a las situaciones de otros es menor, esto indica que al establecer actividades de juego de roles por ejemplo asignan roles según los estereotipos establecidos socialmente. Se analiza un fuerte cuestionamiento a aspectos fisiológicos en las niñas que remite a la docente a creer que las estudiantes deban asumir comportamientos más susceptibles que en el caso de los niños, que por el contrario asumen posturas violentas y se normalizan por el hecho de ser hombres, del mismo modo la manera como se relacionan socialmente. Se observa por lo tanto conocimiento frente a la igualdad de oportunidades para niñas y niños con relación a las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes quienes responden al Ministerio de Educación en Chile, sin embargo, situaciones cotidianas en el entorno escolar son reguladas y orientadas con base en imaginarios o estereotipos de género que reproducen estos esquemas.

Así mismo, dentro del análisis de las prácticas educativas existen diversos **dispositivos pedagógicos** que resultan útiles para replantear imaginarios e iniciar el proceso de transformación, por lo que también se consideró importante indagar en otros estudios acerca de este aspecto, para lo que se exploró el siguiente artículo:

Texto: “*FORMACIÓN DE PROMOTORES POR LA EQUIDAD DE GÉNERO DESDE LA INFANCIA*”, que se publica en la Revista Cubana de Salud Pública (Torres E., C.J., Lozano L., A. y Rodríguez W. 2013, pp.893-902) y se introduce otro elemento importante respecto a la promoción y se comprueba la utilidad del abordaje del género desde la infancia, utilizando recursos como la comunicación social y literatura para la promoción de la equidad de género; dichos elementos pueden ser involucrados en la escuela en los procesos formativos y hacerlos parte de la cotidianidad escolar.

En esta misma línea, también se tiene en cuenta para nuestro estudio las dimensiones de desarrollo humano de organizaciones internacionales, como los lineamientos legales de autoridades nacionales y locales, así:

Tal como lo ha planteado la CEPAL (2016), existen ciertos ejes que han sido históricamente determinantes en la estructuración de los patrones de desigualdad social en América Latina, (...) la desigualdad, la clase social, el origen étnico y racial, el género y el territorio de origen, además de la etapa del ciclo de vida (citado por publicación de las naciones unidas Truco D, Inostroza P. 2017)

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional es integrante de la Comisión Intersectorial para implementación de la Política Pública Nacional de la Equidad de Género cuyo objeto es coordinar, armonizar e impulsar la ejecución del plan para el desarrollo de esta y es la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados (Decreto 1930 de 2013). A nivel nacional en Colombia el Ministerio de Educación Nacional está en la obligación de llevar a cabo, según la ley 1257 (Artículo 11), varias acciones a nivel educativo que respondan a que las mujeres y los hombres estudiantes de las instituciones educativas conozcan las leyes existentes en relación con los derechos de las mujeres, los docentes reciban formación y se desarrollen programas a favor del respeto y la igualdad de derechos de las mujeres y los hombres; las

familias también juegan un papel importante en la vida de las niñas y los niños pues ellos son los primeros agentes socializadores, por lo tanto las instituciones educativas también deben desarrollar programas con el objetivo de prevenir la violencia hacia la mujeres y el cumplimiento de los derechos a través del reconocimiento de los mismos ya que la familia, la escuela y la comunidad son corresponsables de la garantía de los derechos de las niñas y los niños. EL Artículo 11 menciona las Medidas Educativas que están a cargo del Ministerio de Educación en Colombia;

El Ministerio de Educación, además de las señaladas en otras leyes, tendrá las siguientes funciones:

1. Velar por que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.
2. Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.
3. Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.
4. Promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional no tradicionales para ellas, especialmente en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas.

(Ley 1257. Art. 11, 2008).

En Santiago de Cali, a raíz de la ley 1257 (2008), el 31 de julio de 2010 se crea la Mesa Interinstitucional para la Erradicación de la violencia contra las mujeres, cuya función se centra en la puesta en marcha de la Política Pública para las Mujeres en el Municipio de Santiago de Cali (Acuerdo 0292 del 2010), que versa su contenido en el reconocimiento de la equidad de género y la igualdad de oportunidades para garantizar a todas las mujeres el goce pleno de sus

derechos humanos y el ejercicio pleno de su ciudadanía (...). En esta misma lógica, la Subsecretaría de Equidad de Género, perteneciente a la Secretaría de Bienestar Social del Municipio de Santiago de Cali, tiene funciones centradas en dar respuestas a las políticas nacionales en relación con la equidad de género, como: Desarrollar las Políticas Públicas de equidad de género con enfoque diferencial en el Municipio de Santiago de Cali. Diseñar estrategias de comunicación pública no sexista para el Municipio que favorezca la transformación de imaginarios de género que sustentan las discriminaciones y violencias hacia las mujeres, y la población diversa sexual y de género. Ejecutar estrategias y proyectos para la promoción sociocultural de masculinidades y feminidades desde la equidad entre los géneros entre otros. (Alcaldía de Cali, 2016)

Existen también algunos estudios realizados por diferentes investigadores a nivel local que indican un alto interés en los escenarios escolares, con el ánimo de analizar y comprender las dinámicas que ahí se entretajan. “*COMPLEJIDADES DE LA CONVIVENCIA EN EL ESCENARIO ESCOLAR*” es un estudio realizado en Cali, en el año 2007-2008 en la escuela Miguel de Pombo, a raíz de las complejas situaciones de violencia que se presentan en las relaciones entre estudiantes de grado décimo de bachillerato, situación que tiene como raíz la decadencia de los valores que no han sido fortalecidos en la familia y en la sociedad, valores que son cruciales para la convivencia y las relaciones de género, es así como la escuela se ve aún más obligada a transformar dichos escenarios. La escuela debe ser un espacio para socializar, un escenario que plantee una realidad, un lugar político para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia, que involucre la equidad y la justicia social. (Upegui, C. 2014)

Este estudio revela que la familia como primera agente socializadora de valores ha abandonado en cierta medida su responsabilidad debido a las grandes presiones económicas existentes que obligan a los cuidadores a centrarse en solventar las necesidades materiales y

alimenticias. Upegui 2014 argumenta que la situación de pobreza, desplazamiento, exclusión y estigmatización hace muy frágil el vínculo familiar que se traduce en poco o ningún cuidado y atención a los hijos, en la mayoría de los casos. La escuela como segundo escenario busca resolver las dificultades de convivencia escolar, a raíz de la ausencia de valores no fomentados en la familia. Por lo tanto, los actores que hacen parte del escenario escolar deben revisar las relaciones que se tejen en el contexto barrial y familiar, que influyen significativamente en el proceder de las y los estudiantes. Concluye también que la escuela ante las situaciones de violencia y conflicto presentes en la comunidad ha dado la espalda a la realidad que ahí converge por la misma complejidad de los hechos, perdiendo así su liderazgo, la comunidad tampoco ha asumido liderazgo hacia la transformación, por el contrario, su papel ha sido el de expresar inconformidades y culpabilizar a la escuela.

La convivencia es un asunto obligado de la educación, porque en su proceso de formación debe facultar a los miembros de la comunidad educativa en habilidades para vivir con otros en términos de respeto, reconocimiento y tolerancia. (Upegui, C. 2014)

Plantearnos una idea de escuela como espacio que enriquece el ser, donde cada sujeto debe tener la posibilidad de transformarse y enriquecerse a través de la recreación del conocimiento bien desde las relaciones igualitarias y equitativas e incluyentes, bien desde las acciones pedagógicas que contribuyan a dichas relaciones. Si en caso contrario dichas acciones están siendo permeadas por los imaginarios, estereotipos y otras formas de dominación presentes en la sociedad, seguramente el resultado sea la limitación en la posición crítica frente a ciertas formas de dominio patriarcal, relaciones desiguales de poder, que conllevan a otras formas de violencia entre las niñas y los niños. Es así como este estudio adopta la necesidad de construir con el grupo de estudiantes un currículo para el grado décimo en el área de ética y valores, con el

ánimo de transformar la forma como la escuela asume su posición pedagógica en aras de la realización de una sana convivencia escolar, consolida la importancia de acercamiento pedagógico que indague por la realidad del contexto familiar y barrial, las necesidades, percepciones sobre la escuela, sentires e intereses de las y los estudiantes de un sector marginal de la ciudad de Cali, y desde la educación popular realiza un aporte a la transformación de estos conflictos.

“SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA Y DE VIOLENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA” es otro estudio realizado a nivel local por Vidal Arango, Alejandra. El estudio está orientado a comprender los sentidos que otorgan a las prácticas de convivencia y violencia cotidiana los y las estudiantes del grado quinto de primaria de la escuela Luis Carlos Peña adscrita a la institución educativa Santa Librada, de la ciudad de Cali, para este estudio participaron el docente titular y la coordinadora de la escuela. La investigadora realizó un proceso de recolección de información de carácter etnográfico, a través de diferentes talleres y entrevistas abiertas y planteó tres objetivos específicos según Vidal Arango:

I. Caracterizar las prácticas de convivencia y violencia que tienen lugar en la cotidianidad escolar y los contextos de interacción de los y las escolares. II. Indagar los significados que orientan las prácticas de convivencia y de violencia que se presentan en la cotidianidad escolar entre los pares escolares. III. Generar aprendizajes colectivos que permitan la construcción de estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia en la Escuela. (2015. p. 85)

Desde el punto de vista metodológico la investigación la llevó a cabo a través de varias etapas: la primera consistió en el establecimiento de un diálogo con los actores y acuerdos, la

segunda etapa se enfocó en la recolección y análisis de la organización obtenida, la tercera etapa se centró en el análisis y reflexión de la información con la participación de los y las estudiantes, finalmente la última etapa estuvo orientada a realizar una propuesta para la transformación de la convivencia escolar en el plantel educativo. Los principales alcances obtenidos en esta investigación se situaron en la comprensión de algunos valores importantes que hacen parte del grupo de quinto grado de primaria y que son fundamentales en el grupo para llevar a cabo la transformación de las interacciones violentas en espacios de sana convivencia, por ejemplo, la solidaridad y la empatía. El vínculo afectivo como uno de los elementos más importantes para llevar a cabo una sana convivencia entre el grupo y entre docentes y estudiantes es de suma importancia. Pero de igual forma resalta la importante labor de la coordinadora del plantel educativo quien en su compromiso por fortalecer la convivencia escolar permite que la comunidad educativa se involucre y logre el objetivo. La investigación otorga algunas recomendaciones al docente como por ejemplo llevar a cabo el abordaje de las actividades a través del trabajo en equipo que contribuyan a fortalecer los valores como la autoestima, la autonomía y las habilidades comunicativas.

“ESCUELA, UN HORIZONTE POSIBLE”, es un estudio de Castro Soto, Niyireth realizado en Cali en el contexto educativo, cuya intención se centra en el interés por “el papel de la escuela como escenario para la prevención de violencias hacia las mujeres”, estudio de carácter cualitativo, el cual adopta un lenguaje incluyente y no sexista en aras de ratificar el derecho de las mujeres y niñas a ser incluidas en los discursos, puesto que la Academia Real de la Lengua Española no lo ha considerado estéticamente posible:

Si bien la Real Academia de la lengua española (RAE) ha sustentado que esta manera de escritura implica utilizar “desdoblamientos” que para ellos como institución son

artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico, alterando la estética y la economía del lenguaje. El uso de un lenguaje no sexista es precisamente una de las estrategias para la transformación cultural que no discrimine, ni invisibiliza la mujer utilizando el masculino como genérico universal. (Castro 2016, pág. 31)

En cambio, cuando se construye un diálogo centrado en la inclusión de las niñas, las mujeres, los niños y los hombres se da inicio a una transformación en los imaginarios y en el accionar de las personas frente al lugar que deberían ocupar mujeres y hombres en cualquiera de las esferas de la sociedad.

El estudio parte de la necesidad de analizar los entornos escolares, reconociendo la existencia de modelos pedagógicos que enrutan la praxis de las y los docentes y así mismo si bien el reconocimiento de la igualdad de oportunidades y derechos tanto para niñas como para niños. Define la escuela como el lugar propicio para que las y los estudiantes construyan relaciones que muchas veces dado el modelo pedagógico y aún más el modelo tradicional, conllevan a inequidades frente a las oportunidades que en su mayoría tienen las niñas y durante las actividades que desarrolla la escuela, en los espacios que ellas pueden ocupar, la forma como deben actuar, manejar su cuerpo y asumir ciertos roles.

Un modelo educativo tradicional incidirá en perpetuar formas tradicionales de ser hombre y mujer, convirtiéndose en claras sugerencias y exigencias hacia las actitudes femeninas y masculinas para cada sexo, moldeando a los niños y niñas al cumplimiento de patrones determinados por la cultura y por tanto a su vez definiendo cultura. (Castro 2016, pág. 38)

Si el caso es revisar los modelos pedagógicos que orientan los proyectos educativos, es necesario reaccionar frente al papel que juegan las y los docentes en la escuela, puesto que las actuaciones de cada actor pedagógico conlleva a la reproducción de roles estereotipados o a la

creación de imaginarios de género, si bien cada docente tiene una historia de vida tanto profesional y familiar durante la cual ha construido ciertos imaginarios que seguramente tienen raíces bien sólidas de la cultura patriarcal debido a que la mayoría de las y los docentes no tienen una formación referente al género, entonces seguimos viendo en los salones de clase, en las horas de descanso, es las clases de deporte, una gran reproducción de estereotipos que aíslan y limitan a la niñas la capacidad de potenciar sus habilidades en su mayoría físicas e intelectuales y a los niños les limita la capacidad de potenciar sus habilidades comunicativas, afectivas y emocionales.

Castro 2016, afirma que los materiales educativos que en su mayoría orientan las actividades escolares reflejan un androcentrismo frente al papel que ha jugado el hombre a través de la historia con relación al conocimiento, mientras las mujeres sufrieron el atropello de ser invisibilizadas puesto que sus aportes a la sociedad no fueron reconocidos ni publicados.

Los productos intelectuales existentes proporcionan una ruta que contribuye a alimentar las conceptualizaciones, las metodologías y las estrategias que permitan profundizar en el análisis de las relaciones humanas, promover la convivencia en armonía y la equidad de género en las prácticas educativas dentro de los contextos escolares. Además, todo lo anteriormente mencionado respecto a estudios previos y legislación vigente funge como fuente nutricia de nuestro estudio para contribuir al mismo, no sólo en su relevancia frente a la realidad social de nuestro país sino también en la búsqueda de pistas que aporten en esa ruta de transformación de la vida cotidiana en la escuela, en la cual nos situamos como intelectuales orgánicas que se piensan su práctica pedagógica para re-crearla y aportar a los procesos de re-humanización de los sujetos educativos con el propósito primordial de alimentar la intención de alcanzar una sociedad más equitativa, incluyente, igualitaria y justa.

1.3.OBJETIVOS

Objetivo General:

Comprender la incidencia que tiene la práctica docente en las relaciones de género en el segundo grado de primaria en la Institución Educativa Pedro Antonio Molina, de la ciudad de Cali.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar las relaciones de género entre los estudiantes del grado 2-4 de la Institución Educativa Oficial Pedro Antonio Molina, sede San Jorge.
- Analizar la relación existente entre las prácticas docentes y las relaciones de género en el grupo 2-4.
- Proponer estrategias de fortalecimiento de las prácticas docentes que contribuyan a las relaciones equitativas de género en el aula.

1.4.INDAGANDO ALGUNAS TEORÍAS REPRESENTATIVAS: MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se abordan los conceptos que definen las categorías propuestas en este trabajo, para dar claridad acerca de lugar donde se sitúa el planteamiento del problema y su consecuente propuesta de investigación, que tiene como propósito generar fisuras en el sistema patriarcal y la transformación de las relaciones de género de quienes son actores en la vida cotidiana de la escuela.

Se parte con la epistemología de **Género** en la voz de las autoras que han liderado y dado forma a la conceptualización y su relación con la cultura y la sociedad; después se enfatiza en el papel de la **Educación** como meta humanizadora; seguidamente se expone la **Práctica Docente** como el arte de tejer en la búsqueda de transformaciones que dignifiquen el ser humano y celebren

la vida y, por último, la **Identidad de Género**, que como frontera humana debe ser transformada y resignificada para evitar la exclusión, la marginalidad y la subordinación en los seres humanos.

1.4.1. Teoría(s) general(es)

1.4.1.1. Género

El género es una categoría que ha cobrado gran importancia en las ciencias sociales, según Cobo (2005) la antropóloga Gayle Rubin fue quien dio forma a este concepto en el año 1975, menciona que la categoría género desde entonces ha tenido variantes en cuanto a conceptualización se refiere; cuyo término hace alusión a la normatividad social que se establece según el sexo “anatómico”, y así mismo se reproduce una jerarquización donde el hecho de ser mujer subestima las posibilidades de ocupar ciertos espacios sociales, lo que genera brechas que denotan las desigualdades en cuanto a distribución de recursos. Esa jerarquización y desigualdad de recursos y oportunidades en los espacios sociales es producto de un sistema social llamado por el feminismo “patriarcado”, y por último afirma que el término género ocupa gran importancia en las ciencias sociales porque permite politizar y explicar una realidad desde el feminismo.

También el género, la raza, la cultura, la etnia o la orientación sexual, entre otros, constituyen formas de estratificación de las que resulta la formación de grupos con problemas de subordinación social y/o marginación económica, política y cultural (Cobo R. 2005 p.204).

Según Cobo (2005) las sociedades están organizadas o divididas por grupos y cada uno de ellos representa una forma de existencia diferente no sólo a nivel socioeconómico dada la estratificación social, también otros sistemas de exclusión subyacen en estos grupos como el género, la etnia, la raza, la cultura, la orientación sexual.

Así mismo Cobo (2005) puntualiza que los individuos se organizan en grupos sociales de manera obligada o voluntariamente, pero esto responde a sus condiciones raciales, étnicas y culturales, etc. y para abordar el género como una categoría de análisis es importante revisar cada

historia de vida y tener en cuenta estas condiciones porque permiten explicar y entender las desventajas sociales en las cuales están inmersas las mujeres.

De acuerdo con Cobo (2005), históricamente las mujeres han sido oprimidas con el argumento que es natural en su condición dándole una naturaleza superior al hombre e inferior a la mujer, pensamiento difícilmente desmontable; en el siglo XVIII, denominado como el siglo de las luces, se percibía a las mujeres desde el discurso de la inferioridad donde las mujeres son inferiores a los hombres o desde el discurso de la excelencia, teniendo como base la moral que las ubica en los espacios domésticos y las aleja de los espacios públicos y políticos puesto que les exige, desde una normativa social, ser afectuosas, atentas, brindar tranquilidad en el hogar y cuidar a los demás, lo que las hace más subordinadas. Celia Amorós (citada por Cobo R. 2005 p.252) advierte sobre otro discurso que denomina “*Memorial de agravios*”, puesto que a través de la historia las mujeres han reclamado la forma como los hombres las han tratado, algunos casos manifiestan violencia física o psicológica, pero advierte que estos casos se han visto como quejas y no como procesos de movilización o discursos que promuevan la deslegitimación de la normatividad patriarcal. Es precisamente en la modernidad donde se empieza a vislumbrar un interés en la igualdad de las relaciones sociales, partiendo de un concepto moderno que es la universalidad, puesto que todos los seres humanos tienen la necesidad de ser libres y realizar sus propios deseos, sin la subordinación a otros, que todos y todas tienen los mismos derechos, potenciando la posibilidad de movilizaciones colectivas y el reconocimiento de los intereses individuales de los sujetos, lo que imprime un buen elemento para los movimientos feministas que lucharon por los derechos en igualdad para las mujeres desde sus discursos y como “la vindicación como la médula política básica del discurso feminista” (Cobo R. 2005 p.252).

La universalidad abre el camino a la igualdad al señalar que de una razón común a todos los individuos se derivan los mismos derechos para todos los sujetos. El paradigma

de la igualdad es la respuesta a la rígida sociedad estamental (...). Defiende el mérito y el esfuerzo individual y abre el camino a la movilidad social. (...) fabrica la idea de sujeto e individuo como alternativa a la supremacía social de las entidades colectivas que eran los estamentos. El universalismo moderno se fundamenta en una ideología individualista que defiende la autonomía y la libertad del individuo, emancipado de las creencias religiosas y de las dependencias colectivas (Cobo R. 2005 p.252).

Desde esta nueva idea se alimenta entonces los fundamentos del discurso feminista que busca la vindicación de los derechos de la mujer.

Entonces el término género según Cobo (2005) ha sido acuñado por el sistema neoliberal y político como sinónimo de feminismo siendo esta una estrategia para minimizar y desvirtuar las luchas que los movimientos feministas han construido y peleado durante mucho tiempo, de tal manera que desinforma a las sociedades y las ponen en contra de sus realidades y verdaderos propósitos de transformación social.

Por su parte, Lamas (2015) plantea que en nuestra sociedad aún permanecen creencias que intentan justificar las diferencias biológicas de los hombres y las mujeres como la causa de las desigualdades sociales que han provocado la inferioridad y subordinación de las mujeres en la sociedad, como por ejemplo el decir que la “constitución física” de las mujeres muestra mayor debilidad frente a la constitución física de los hombres o la creencia de que la capacidad intelectual de los hombres es superior a la de las mujeres a razón de que el “cerebro femenino es de menor tamaño que el masculino”. Si bien es cierto existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, pero estas no representan las razones por las cuales las mujeres deban realizar tareas que conlleven a permanecer en el ámbito doméstico como lo es el cuidado de los hijos y las hijas y la “economía del hogar”, labores que no son remuneradas pero que giran en favor del sistema capitalista patriarcal fomentando las estructuras de poder, la simbología

patriarcal o esquemas que generan las desigualdades en la sociedad. Lamas (2015) puntualiza sobre la importancia de reconocer la existencia de diferentes contextos sociales que van ligados al poder económico presentes en la sociedad, como por ejemplo las familias con mayor poder económico presentan situaciones de desigualdad y marginación diferentes a quienes podrían pertenecer a otros niveles de estratificación social e incluso a otras etnias. También plantea que el sistema actual de asignación de roles en nuestra sociedad no es aplicable a las necesidades actuales de la misma, investigaciones de épocas remotas muestran que la posible “división sexual del trabajo” se dio por supuestas diferencias biológicas, donde las mujeres debían ejercer la maternidad y por lo tanto los hombres debían asumir el control económico, político y social correspondientes al ámbito público.

Lamas (2015) también explica la incoherencia entre la asignación de género masculino y femenino al sexo biológico asignado, puesto que no es aceptable que las mujeres sean cien por ciento femeninas, habrá algunas fuertes, ágiles, mientras otras más pasivas y cautelosas, por lo tanto, no podría para todos los casos o situaciones asignarse arbitrariamente el término “femenina”. El término “género” según Lamas M (2015) fue utilizado inicialmente por el psicólogo Money en el año 1955 a raíz de sus investigaciones e intervenciones clínicas en niñas y niños con “trastornos en su identidad sexual”.

Lamas (2015) destaca que el término “género” fue cobrando fuerza, pero tuvo una interpretación errónea, puesto que se adjudicaba a las diferencias biológicas y así mismo se asignaban ciertas “habilidades y capacidades” diferenciadas a hombres y a mujeres. Lamas (2015) retoma el concepto “sistema sexo/género” de Gayle Rubin, en 1975 a través del artículo publicado por ella: “The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex” el cual define como:

“...el sistema sexo/género es el conjunto de arreglos a partir de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana; con estos “productos” culturales, cada sociedad arma un sistema sexo/género, o sea, un conjunto de normas”.

Estas normas son asignadas a cada sexo y cada individuo, a través del sistema cultural, lo interioriza al tanto que lo asimila como natural y responde hasta inconscientemente a aquellas normas y roles asignados; este sistema es creado socialmente con el ánimo de resolver las necesidades sociales sin tener en cuenta que pueden llegar a generar desigualdades en las diferentes esferas sociales, por lo que según Lamas (2015) la categoría “género” permite el análisis de las desigualdades e injusticias presentes en estas esferas a raíz de las diferencias sexuales, y a su vez facilita el estudio del sistema cultural en el cual vivimos y la manera como las sociedades se organizan y se distribuyen o asignan roles, espacios, e imaginarios.

“Comprender qué es el género tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas, donde la diferencia sexual sea reconocida y no utilizada para establecer desigualdad”.

(Lamas 2015, pág. 19)

También resalta la gran importancia del reconocimiento y la claridad que se debe tener frente a este término, puesto que permitiría hacer un análisis precisamente de las brechas existentes en la sociedad para que las mujeres tengan, al igual que los hombres, las mismas oportunidades y el reconocimiento de sus capacidades e intereses para desenvolverse en las diferentes esferas sociales sin ser discriminadas, ni marginalizadas por su condición sexual.

1.4.1.2 Educación

Delors (1994) afirma que los avances tecnológicos y las comunicaciones en el mundo cada vez son mayores, exigiendo a cada individuo tener ciertos conocimientos y habilidades para desenvolverse en su entorno; considerando este panorama, la escuela debe dar respuesta a dichas exigencias cuya labor educativa estaría orientada a preparar a los individuos a resolver ciertas complejidades del medio tecnológico. Una de las mayores exigencias son los proyectos colectivos e individuales que la educación deberá apostar, lo cierto es que no es suficiente que las personas acumulen cantidad de conocimientos, también deben estar preparadas para afrontar diferentes situaciones en el transcurso de su vida, y tener la capacidad para adaptarse a ellas. Delors (1994) propone cuatro aprendizajes fundamentales para la vida de cada ser humano: **“Aprender a conocer**, se refiere a la posibilidad que el ambiente escolar le ofrece al grupo de estudiantes para acercarse al conocimiento a través de sus propios medios y habilidades, para ello es necesario que los problemas que ahí se planteen hagan parte de la curiosidad del estudiante; **aprender a hacer**, porque los conocimientos que se adquieren o se recrean debe llevarse a la práctica para que sea significativo”. Para el análisis de los resultados en nuestro estudio abordaremos dos pilares fundamentales para fortalecer la igualdad en las relaciones de género: **“aprender a vivir juntos: aprender a vivir con los demás”** y **“aprender a ser”**, planteados por Delors (1994).

“Aprender a vivir juntos: aprender a vivir con los demás” según Delors (1994), son fundamentales para contrarrestar la gran cantidad de situaciones violentas que se presentan en la escuela, la familia y la sociedad; sin embargo, los aportes que la educación ha hecho al respecto no son los más favorables.

La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito

individual. De hecho, esa competencia da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerbaban las rivalidades históricas. (Delors J. 1994 p.5)

Delors plantea algunos puntos fundamentales que a la educación le compete trabajar para el éxito de la convivencia en la escuela: “el descubrimiento del otro y tender hacia objetivos comunes”. Con relación a “el descubrimiento del otro”, Delors considera que la escuela debe centrarse en el reconocimiento de la diversidad como podría decirse la diversidad étnica y cultural, de género, de talentos excepcionales, funcional, etc., presentes en nuestra sociedad; también considera que desde la primera infancia se debe desarrollar las capacidades emocionales y afectivas, que le permitan comprender su propio yo para luego comprender a los demás.

Bajo la premisa “Tender hacia objetivos comunes” podría pensarse que la educación tiene grandes retos con relación a la sana convivencia en los diferentes entornos. Delors J, (1994) manifiesta la necesidad de que la educación emprenda unos objetivos claros centrados en aras de favorecer el compañerismo y la ayuda mutua entre estudiantes y esto sólo se lograría si se propiciarán espacios donde niñas y niños desde edades muy tempranas resolvieran situaciones en equipo, en grupo, bajo la premisa de la solidaridad y la aceptación de las diferencias.

Consideramos como educadoras la importancia de potenciar las capacidades, habilidades, conocimientos y aptitudes en las niñas y en los niños a través de la creación, la indagación, la exploración, el contacto con el medio que le rodea y la necesidad de potenciar las habilidades sociales, el interés por lo que le sucede a los demás, ponerse en los zapatos de la otra y el otro, sentir preocupación por el estado emocional de los demás; es así como realmente se puede alimentar ese ser social que hay en cada persona valorando sus capacidades y sus intereses, reconociendo los derechos y las oportunidades sin discriminación por género, etnia, posición socioeconómica, etc., que de alguna manera ha generado brechas en nuestra sociedad y ha

provocado desigualdades que impactan los ámbitos no sólo educativos, familiares, laborales sino también personales, teniendo en cuenta la cantidad de muertes que se registran a diario a raíz de distintos conflictos.

Aprender a ser: Delors expone que existe una gran preocupación por los avances tecnológicos y la invasión de juguetes y aparatos que reemplazan las interacciones sociales, puesto que la calidad humana se ve afectada en la medida que las interacciones sociales empiezan a ser reemplazadas por la tecnología. Surge la inquietud frente a lo que se debe hacer para que las personas desarrollen capacidades orientadas a la autonomía, la capacidad de análisis de situaciones y resolución de estas de forma pacífica y acertada, comportarse de manera responsable, creativa y amistosa, disminuyendo la violencia en las sociedades. La creatividad y la innovación como elementos importantes para potenciar las capacidades humanas, se lograría a través del arte, la danza, la expresión corporal, la participación social y cultural, el deporte y la ciencia, las tertulias donde aflore la creatividad al crear y recitar poesías, la capacidad de escucha al escuchar anécdotas de las abuelas, abuelos, madres y padres.

1.4.2 Enfoques intermedios

1.4.2.1 La práctica docente

Tal como lo plantea Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, los contextos sociales y familiares de las y los estudiantes son diversos, en el contexto educativo las y los maestros deben tener presente esta variedad cultural y social que hace presencia en sus aulas. Si bien es cierto el conocimiento de estos contextos posibilitan al docente orientar su práctica educativa respondiendo a las necesidades e intereses de su grupo escolar, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas

económicos, familiares y sociales de los sujetos con quien labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza. (Fierro, et al. 1999 pág. 21)

Según Fierro, Fortoul, Rosas (1999) la práctica docente es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-”. Lo que requiere que el docente reconozca la importancia y la posibilidad de interactuar de forma grata con sus estudiantes, conociendo más acerca de sus vidas, estableciendo una comunicación constante y fluida acerca de sus intereses y preocupaciones; de esta manera nutrirá su práctica educativa porque la orientará a objetivos reales y significativos para su grupo de estudiantes.

Fierro, et al. (1999) concluyeron seis dimensiones las cuales parten de la multiplicidad de factores y relaciones que las y los docentes constantemente están en su práctica y que son evidentes: dimensión personal, dimensión didáctica, dimensión interpersonal, dimensión valoral, dimensión social, dimensión institucional. Para llevar a cabo el análisis de nuestro estudio, abordamos tres dimensiones que consideramos importantes para el desarrollo de la práctica docente y su incidencia en la igualdad de las relaciones de género en el grado segundo de primaria, las cuales son: “dimensión personal, dimensión social, dimensión valoral”.

Fierro, et al. (1999) afirman que la “**Dimensión personal**” se refiere a todos los elementos que han construido la personalidad y la perspectiva de la docente, su forma de asumir y afrontar el día a día, tanto a nivel personal como profesional; de igual manera Fierro invita a las y los docentes a revisar algunos elementos esenciales que hacen parte de la dimensión personal con el ánimo de reconocer la relación que tiene su trayectoria profesional y la experiencia de vida con su práctica educativa, para ello vale preguntarse cuáles fueron los motivos por los cuales la y el docente construyó su proyecto profesional, cuáles son las razones por las cuales emprende constantemente su labor como docente, y qué elementos ha considerado

fundamentales para enriquecer su experiencia pedagógica. También Fierro et al. (1999) advierten sobre la importancia de la reflexión sobre la experiencia pedagógica pues en el comportamiento del día a día las y los docentes nos vemos en un entramado de relaciones y en la búsqueda de respuestas a situaciones complejas, bien sea a nivel emocional, social o cognitivo, la reflexión sobre este accionar y el replanteamiento de mismo es el que nos permite enriquecer nuestra práctica educativa:

Lo instamos a recuperar el valor humano de experiencias que han sido más significativas en su vida como maestro; los sentimientos de éxito o fracaso profesional que lo han acompañado en distintos momentos... (Fierro, et al. 1999 pág. 29)

En cuanto a la “**Dimensión social**”, Fierro, et al. (1999) indican que las y los estudiantes de las instituciones educativas están ubicadas en diferentes entornos o contextos sociales, estos entornos responden a una historia social, política, cultural y geográfica, y en ellos transcurren sus vidas, las y los docentes deben conocer la población y su entorno social para dar respuesta a esas particularidades que atañen a cada estudiante; podemos decir con relación a lo anterior que reflexionar sobre la práctica docente y su incidencia social es estrictamente necesario ya que en el aula es donde se vislumbra la equidad e igualdad de derechos y oportunidades según corresponda las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, edades y demás características de cada estudiante.

Para Fierro, et al. (1999) la “**Dimensión valoral**” abarca el ser humano desde las capacidades emocionales, sociales, afectivas; las emocionales se refieren a la capacidad para afrontar situaciones adversas y salir exitoso o exitosa de ellas, las sociales se refiere a las capacidades para relacionarse asertivamente con los demás y las afectivas la capacidad para ponerse en el lugar del otro, demostrar afecto hacia los demás, de esta manera podemos afirmar las y los docentes han potenciado todas estas capacidades a lo largo de su vida, bien sea por el

entorno familiar, barrial y todos los espacios donde ha interactuado socialmente. Estas capacidades positivas inciden en su desempeño profesional ya que en el ámbito educativo se entrelazan ciertas situaciones donde ellas deben operar. En el aula las y los docentes actúan también con base en estas capacidades, intencionalmente o no, estas influyen en el ser humano que se está fortaleciendo en cada estudiante. Tal como lo afirman Fierro et al. (1999, pág. 35) cuando menciona que “De ahí surge la certeza de que el maestro influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modelos de interpretar la realidad de sus alumnos”.

Además de lo anterior, nos indica que la labor docente debe estar mediada por los “valores institucionales” que orientan el quehacer educativo en la formación de los y las estudiantes. Cabe destacar que el profesional docente también a través de su formación académica tiene conocimiento de las leyes y políticas, derechos y decretos a nivel educativo y con relación a la población con la cual trabaja, los derechos de las niñas y los niños, como lo manifiestan Fierro et al. (1999).

También es pertinente revisar las orientaciones de política educativa-constitución, reglamentos, leyes generales de educación y su expresión en planes y programas de estudio y de formación docente- y las declaraciones internacionales sobre derechos humanos y derechos de los niños, que son una referencia valoral más amplia para el quehacer educativo en su conjunto. (1999, p. 37).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos mencionar que las y los docentes en su quehacer pedagógico ponen en acción todos los conocimientos y valores como un ser ejemplar dentro y fuera de su aula de clase.

1.4.2.2. Identidad de Género

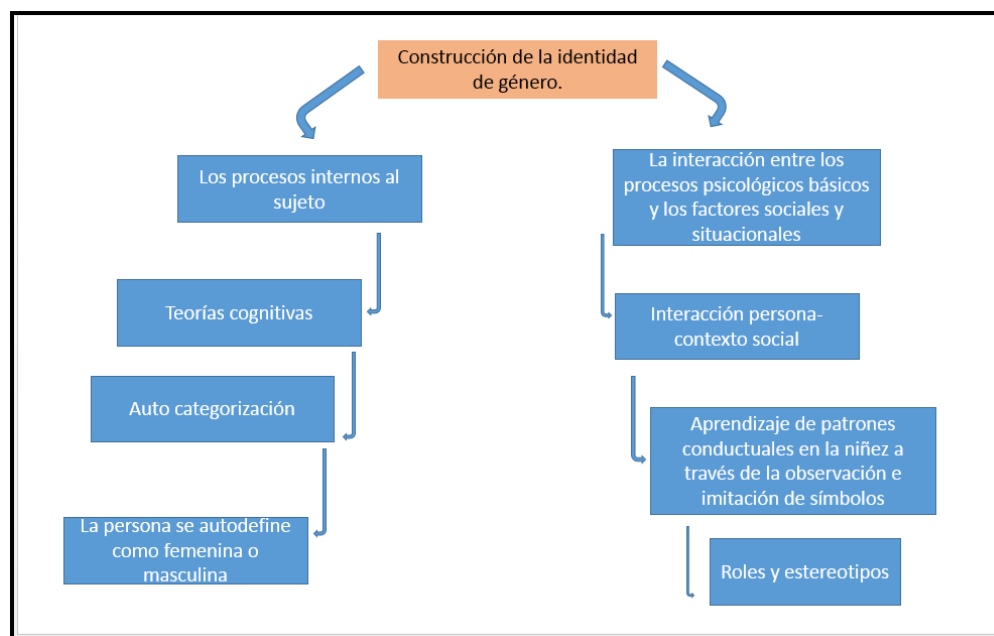
La sociedad a través de la cultura instauro diferentes normativas que inciden en la construcción de la identidad de género, y las creencias y los valores sobre lo que significa ser hombre o ser mujer crea estereotipos que obstaculizan las posibilidades en los seres humanos de pensar, actuar y desenvolverse en la sociedad de manera libre y espontánea. De acuerdo con el sexo biológico, la sociedad establece cómo deben comportarse, vestirse, qué roles deben asumir y cómo deben pensar y actuar las mujeres y los hombres, lo que provoca fuertes episodios sociales, familiares, escolares de desigualdad entre mujeres y hombres en los diferentes contextos políticos y públicos. La “identidad cultural de género” es precisamente ese conjunto de características culturales que definen y ubican un determinado grupo de individuos dentro de una sociedad. Según Recio y López citado por García, Macedo y Souza (2016) refiere que en las culturas hay diferentes formas de interpretar el término género; para saberlo es importante indagar las formas de actuar, pensar y los roles que debe asumir los y las individuos según su sexo biológico al nacer, de igual forma la interacción con diferentes personas y la forma de actuar y pensar influye notablemente en la construcción de la identidad de género de las y los individuos. Galet Macedo, explica la categoría género:

Los roles de género son las atribuciones que socialmente se establecen, es el mecanismo de reproducción social presente en el proceso de construcción del género, a través del cual se construye la identidad de género, es decir, se interioriza las expectativas sociales y se actúa conforme a lo socialmente establecido. (2016. P. 2)

Las personas actúan conforme a unos patrones establecidos socialmente y estos van ligados a lo femenino o masculino, lo que determina la identidad de género de cada individuo quien se ve permeado por estas expectativas socialmente construidas, respondiendo a ellas a través de sus acciones, formas de pensar y asumir roles.

En los años 1960 los estudios concluían que la feminidad y la masculinidad eran dos características opuestas en individuos; o se es femenino o masculino, pero no ambos, teoría basada en un modelo bipolar. Más adelante en los años 1970 los estudios concluyen que una persona puede tener características femeninas y masculinas, desmintiendo así investigaciones anteriores basadas en un modelo bipolar; una persona puede asumir a la vez actitudes, comportamientos o roles que han sido catalogados por la sociedad como femeninos o masculinos, algunos de ellos sin ser determinados por su sexo biológico. Este estudio permitió que se llegara a grandes avances en relación con el género y amplió la perspectiva frente a la transformación de la construcción de la identidad cultural del género, que ha sido mediada por estereotipos excluyentes y formas de poder que inciden en la sociedad generando brechas y violencias.

Según García Leiva (2005, P.73) las teorías que abordan la construcción de la identidad de género se basan en dos líneas, las cuales representamos a través del siguiente esquema:



Cuadro 1. Martínez Varela E., Arango Grisales Ana B. 2018

1.5.METODOLOGÍA

1.5.1. Dimensión epistemológica:

Esta investigación se llevará a cabo desde el paradigma cualitativo, el cual construye la realidad a partir del reconocimiento del saber en los sujetos a indagar. La investigación desde el paradigma cualitativo no intenta probar teorías ya existentes, al contrario, indaga sobre la sociedad a partir de sus subjetividades, para construir una realidad que responda a las vivencias, formas de expresión y sentires del contexto observado. El paradigma cualitativo utiliza diferentes métodos que permite al observador registrar información oportuna para dar respuesta a la interpretación de la realidad del grupo social que indaga, y en su contexto real de vida; estos métodos son las entrevistas no estructuradas, los mapas parlantes, los grupos focales, los diarios de campo, las autobiográficas, etc. Dentro de los paradigmas de tipo cualitativo esta investigación se ubica en el plano interpretativo, comprensivo-fenomenológico que intenta comprender las diferentes relaciones que se dan dentro de un contexto social e histórico teniendo en cuenta los saberes, los sentires y las formas de ver el mundo, de interpretar las diferentes situaciones sociales del contexto y además comprender la incidencia que tiene la interacción del investigador con la comunidad.

1.5.2. Dimensión metodológica:

Esta investigación es de carácter etnográfico, conociendo la relevancia que tiene la observación participante en el espacio educativo donde se realiza la investigación. Según lo plantea Hamme y Atkinson (1994), la etnografía es un método que requiere la participación no sólo desde la observación donde la investigadora toma apuntes de lo observado según el objetivo que se haya planteado, de manera “encubierta”. A su vez este método permite la participación de diversas situaciones o dinámicas que se viven en el entorno o en la vida de los sujetos a indagar, y no solo desde la observación “encubierta”. Giddens, Anthony, citado por Martínez, Murillo,

2010, la etnografía “es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social”. Desde las distintas técnicas de recolección de la información está la entrevista, los mapas parlantes, los grupos focales. Así mismo Murillo y Martínez (2010) plantean que se pueden emplear uno de los dos siguientes tipos de etnografías: la Macroetnografía o la Microetnografía. La Microetnografía centra su atención en una o dos instituciones educativas y específicamente en situaciones de aula, por ejemplo, tratando de describir lo que ocurre en ella. Por su parte, la macro etnografía se refiere a aquella de varios años de investigación ya que se centra no sólo en una institución sino en varias y además el trabajo lo realizan varios o varias investigadoras.

Por consiguiente, esta investigación es de carácter micro etnográfico cuyo interés se enfoca en el hecho de comprender o interpretar las relaciones de género existentes en el aula de clase a raíz de las prácticas docentes, en el grado segundo de primaria de la Institución Educativa Pedro Antonio Molina, sede San Jorge.

Según Murillo y Martínez (2010) la investigación etnográfica deberá tener cuenta los siguientes aspectos:

- a. El carácter fenomenológico: describe e interpreta la realidad social que acontece en determinado contexto, partiendo de la manera como los participantes perciben la vida y las problemáticas que allí suceden.
- b. Las investigadoras permanecen constantemente en el lugar de investigación para lograr aceptación y confianza en los actores.
- c. Debe ser holística puesto que recoge información tanto de los actores del contexto como de la percepción de quién investiga.

- d. El registro de lo observado es con base en la observación directa del escenario o contexto donde se dinamizan las experiencias.

La etnografía educativa según Murillo y Martínez (2010), dirige su atención a la descripción de un determinado contexto educativo; para llegar a realizar esta descripción requiere de una observación minuciosa y por un tiempo bastante largo, para luego interpretar y explicar la realidad del contexto educativo que se está investigando.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que la investigación etnográfica educativa está centrada en hacer un estudio real y concreto frente a lo que acontece en el aula, y de esta manera precisar cuáles son las situaciones que en ella se viven y se deben transformar; tal como lo dicen Murillo y Martínez (2010), este modelo de investigación debe ofrecer algunas alternativas o sugerencias que respondan a generar procesos de transformación en el ámbito educativo estudiado porque a través del tiempo las investigaciones llevadas a cabo bajo este enfoque metodológico, han logrado dar cuenta de los procesos educativos o acontecimientos que se viven en el aula, “el currículo oculto...los fracasos escolares” Murillo y Martínez (2010, pág. 8),

La investigación educativa es de carácter etnográfico, según Murillo y Martínez (2010), y se le denomina educativa para clarificar que el contexto real donde se lleva a cabo la investigación es el campo educativo, por lo tanto, la investigación que se llevará a cabo en este proyecto se centrará por supuesto en la etnografía educativa que a su vez cumple con las características de la investigación etnográfica.

1.5.3. Dimensión Operativa:

Las estrategias o fases que se llevarán a cabo en esta investigación son las siguientes teniendo en cuenta la investigación etnográfica:

- **Contextualización:** En esta fase se pretende hacer un acercamiento a la comunidad a observar para familiarizarse con la población y establecer una agenda que responda a la disposición que tiene la comunidad y a su vez realiza la convocatoria donde se invita a los y las estudiantes y demás participantes a hacer parte de esta investigación.
- **Recolección de la información:** a través de diferentes fuentes bibliográficas y además de otras técnicas como la observación, la entrevista, grupos focales, mapas parlantes y la entrevista, se realiza la descripción de la comunidad.
- **La determinación de las técnicas:** Las observaciones y las entrevistas son las técnicas que más se utilizan en esta estrategia metodológica de investigación. En cuanto a la observación, existen dos formas, la observación participante y la no participante; en la no participante el investigador sólo toma nota de lo observado pero no se involucra con la población, en cambio en la participante el investigador participa de las experiencias que acontecen en el aula o contexto escolar, de esta manera logra recoger la perspectiva que tiene el grupo frente a la realidad o fenómeno estudiado, por lo tanto esta investigación al tener el contacto con la comunidad utiliza la técnica observación participante. También se utilizará la cartografía social para caracterizar cómo están distribuidos los espacios en el escenario escolar.
- **La selección de informantes:** son aquellas personas que pueden ayudar a las investigadoras para que obtengan información sobre lo que piensan y la forma como ven la realidad los sujetos investigados; para lograr obtener un informante es recomendable que él o la investigadora se involucre en las actividades de los participantes, ser humilde y servicial, estar atento o atenta a lo que le quieren

comunicar y valorar la información que le den. Es durante el proceso de observación que seleccionamos las personas que fueron entrevistadas.

- **Análisis de la información:** luego de finalizar la recogida de la información se pasa a seleccionar las categorías sociales y teóricas desde donde analiza la realidad de la escuela, pero también es importante tener en cuenta que el registro de la información y el análisis lo llevamos durante el mismo proceso de observación que se fue realizando.
- **Síntesis y conclusiones:** en esta fase ya se ha realizado el análisis de la información recogida, por lo tanto, pasamos a revisar los hallazgos, las recomendaciones, las proyecciones que se den.
- **Evaluación y documentación:** se dará a conocer un informe final de la investigación a la comunidad educativa.

Capítulo 2. CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO

2.1. Descripción de la Institución Educativa

2.1.1 Explorando el contexto institucional

La Institución Educativa Técnica Industrial Pedro Antonio Molina (IETIPAM) cumplió 40 años de fundación durante los cuales lleva 27 promociones desde el año 1987. Está ubicada en la carrera 1A 10 #71- 00 Barrio San Luis, comuna 6 de la ciudad de Cali, funciona con Calendario A, tiene certificación de calidad y servicio de educación en básica primaria y secundaria y educación para adultos en las jornadas de la mañana, tarde y noche. Esta institución educativa oficial es la más grande de la comuna 6 y a su vez es la principal de 7 sedes educativas que sumadas todas brindan educación aproximadamente a 6000 estudiantes de los estratos 1,2 y 3.

En el siguiente cuadro se presenta las sedes educativas que conforman la IETIPAM, las cuales son:

Sedes Institución Educativa Pedro Antonio Molina			
Sede	Fundación	Dirección	Servicios educativos
San Luis (sede principal)	6 noviembre 1.967	Carrera 1ª 3 No 70B – 00 Barrio Los Alcázares	primera infancia, básica primaria
Jorge Eliécer Gaitán	1.972	calles 71 y 72 con carreras 2c y 2d Barrio Jorge Gaitán	primera infancia, básica primaria, básica secundaria y Media
Los Vencedores	1.978	Carrera 1A 4- No. 72 D – 19 Barrio San Luis II	primera infancia, básica primaria, básica secundaria hasta grado noveno
Tres de Julio	1.982	Calle 72 No 1F-00 Barrio La Rivera	primera infancia, básica primaria
Inmaculada Concepción	25 septiembre 1.985	Barrio Petecuy II	primera infancia, básica primaria y grados sextos
Atanasio Girardot	1.987	Carrera 1ª 3 No 70B – 00 Barrio Los Alcázares	primera infancia, básica primaria
San Jorge	1.988	Barrio Petecuy III	primera infancia, básica primaria

El lugar donde se lleva a cabo la investigación es la sede **San Jorge**, que con una inversión de \$2,650 Millones de recursos propios, la Secretaría de Educación (vigencia 2015-2018) ha realizado el mejoramiento de la infraestructura física de la misma y en agosto de 2017 se entregó con remodelaciones en la estructura física, permitiendo algunas condiciones favorables para el desarrollo de la dinámica escolar. Esta sede ofrece servicios educativos en primera infancia y básica primaria y tiene dos jornadas, mañana y tarde; el recurso humano consta de un coordinador, ocho docentes en la jornada de la mañana y cuatro docentes en la tarde, una manipuladora de alimentos, dos personas de servicios generales y un vigilante. Respecto al

aspecto de planta física, la escuela consta de una portería que tiene una sola puerta de acceso, hay una oficina para vigilancia y otra para coordinación con baños para cada una; se instaló un ascensor para las personas que por situaciones de enfermedad o diversidad funcional requieren desplazarse al segundo piso. El primer piso cuenta con tres salones que corresponden al grado de transición, grado primero y grado segundo de primaria, y en el mismo piso se encuentran los baños, uno para niños y otro para niñas y un baño amplio para personas con diversidad funcional, está el restaurante con dos lavamanos para los estudiantes y un baño para la manipuladora de alimentos, al finalizar el pasillo del primer piso se encuentra una zona de parqueo para automóvil; el segundo piso tiene seis salones organizados de la siguiente manera: dos grados de cuarto, un grado de tercero, dos grados de quinto y un salón para sistemas, el cual carece de mobiliario suficiente para el desarrollo de las actividades. Durante este año la institución fue dotada de 90 pupitres debido a una movilización de las familias que, insatisfechas porque sus hijos e hijas se encontraban en el suelo haciendo las actividades escolares, tomaron la decisión de cerrar la escuela y exigir la presencia de los medios de comunicación y de la secretaría de educación, y aunque la respuesta fue alentadora todavía hay muchos salones que se encuentran sin el mobiliario necesario para el desarrollo de las actividades académicas. Las aulas son amplias y bien iluminadas y el salón donde el grupo desarrolla las actividades cuenta con un escritorio para el uso de las docentes de las dos jornadas; carece de estanterías para guardar materiales y los cuadernos del grupo, por lo que éstos se deben guardar en cajas que están en el suelo; la institución antiguamente tenía biblioteca y sala de profesores las cuales fueron demolidas a razón de la obra civil de remodelación y no fueron reconstruidas, ahora las niñas y los niños no tienen acceso a una biblioteca y los docentes no tienen sala de reuniones.

Aunque las condiciones físicas del plantel se encuentran en óptimas condiciones, se requiere una mejor adecuación para brindar ambientes de mayor comodidad para los docentes ya

que ni siquiera tienen un baño en ninguno de los pisos y deben hacer uso de los baños de los estudiantes.

2.2. Caracterización de las actonas y actores

2.2.1. La docente del grado 2° jornada de la mañana

La docente del grupo escolar es Licenciada en Educación Popular, su experiencia ha transcurrido en espacios comunitarios como institucionales, el tiempo de su praxis en la escuela San Jorge es de dos años con niñas y niños de los grados segundo, y sus expectativas están centradas en generar un gran respeto y valoración sin discriminación por género entre el grupo estudiantil. Desde que inició su experiencia en esta institución educativa surgieron muchas inquietudes y muchos retos con el ánimo de movilizar aprendizajes en las niñas y los niños. Las dificultades del sector donde transcurren las vidas del grupo escolar, como por ejemplo, riñas entre pandillas, microtráfico de drogas, asesinatos, carencia económicas, pocas posibilidades del ingreso a estudios superiores y los altos grados de violencia que se registran casi todos los fines de semana a raíz de conflictos en el sector, provocan una preocupación dentro del aula frente a acciones que las niñas, los niños, jóvenes y adultos emprenden al momento de resolver o desenvolverse en conflictos familiares y barriales. Estas situaciones repercuten en los imaginarios de la niñez y obstruyen las posibilidades de una sana convivencia en la escuela, a su vez marginan e invisibilizan a las niñas. La maestría en Educación con énfasis en género, educación popular y desarrollo permitió generar reflexiones en cuanto a la praxis y la visión como docente, desde las preocupaciones por los conflictos y desigualdades que se generan en el aula, y luego por el interés en transformarlas.

2.2.2. El grupo escolar

Voces desde el aula

El grado segundo (2-4) de primaria, jornada de la mañana, de la IEO Pedro Antonio Molina sede San Jorge está conformado por niñas y niños que oscilan entre los 7 a los 10 años; los estudiantes que asisten a la escuela pertenecen a la comuna 6 principalmente del barrio Petecuy III, la docente del grupo ha completado un año trabajando en la IE en el momento de la investigación. En el siguiente cuadro se presenta, a manera de caracterización, la distribución por sexo del grupo de estudiantes que conforman el proyecto de investigación:

POBLACIÓN DEL GRUPO ESCOLAR 2-4 JORNADA DE LA MAÑANA	
NIÑAS	NIÑOS
17	18

Cuadro 2. Martínez Varela E., Arango Grisales A. 2018

El grupo de estudiantes residen en los sectores de Petecuy II, III y Jarillón, y 3 estudiantes en el barrio Gaitán; el barrio Petecuy está permeado por la violencia y la inseguridad que a diario niñas y niños de la escuela deben observar, hay situaciones de drogadicción, robos, contaminación ambiental por mal manejo de los residuos y basuras, inundaciones por estar cerca de las llanuras del río Cauca, y al lado occidental colinda con el canal de aguas residuales. Sus familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 (Fichas Matrícula Grado 2, año lectivo 2017) las cuales desarrollan diversas actividades económicas que les permiten resolver situaciones básicas relacionadas con vivienda, servicios públicos, alimentación y vestuario. Según relatos de las niñas, los niños y la información consignada en la ficha de matrícula académica, los oficios desempeñados por las madres corresponden a labores como auxiliares de enfermería, auxiliares de bodega, operarias, vendedoras en supermercados o almacenes, operarias en industria química, vendedoras de arepas, auxiliar contable, labores del hogar, auxiliar de laboratorio clínico, asesora comercial, operaria en taller de confecciones, auxiliar de

mercadeo y ventas en almacén de colchones brindando asesorías y auxiliar de bodega; los padres por su parte, se desempeñan en labores relacionadas a las ventas, operarios en industrias de ingeniería, chef de cocina, operador de línea, panadero en supermercado Olímpica, técnicos en reparación de estufas, conductor de camión en industria de harinas, operario de máquinas en fábrica de mallas, taxista, guarda de seguridad, conductor de empresa de alimentos, obrero de construcción, jefe de seguridad privada, vigilante, operario de montacargas en empresa de aseo y motorista.

Las niñas y los niños tienen comportamientos muy variados, tanto niños como niñas muestran rasgos de extroversión, alegría y carisma, unas son más tranquilas, serviciales, algunas más activas, otros son serios, algunos son muy dinámicos, varios son tímidos, solidarios, algunos estudiantes prefieren trabajar solos y otros son más felices trabajando en grupo, hay unos muy participativos en la oralidad, en el discurso, mientras que otros se enfocan en el hacer, protestan frente a una injusticia o incumplimiento de la norma de algún compañero o compañera. El 60% de las familias del grupo 2-4 realizan un acompañamiento permanente en el desarrollo de las actividades académicas del grupo, se acercan a dialogar con la docente para despejar inquietudes, y quienes tienen la disponibilidad de tiempo cuando es requerido para el apoyo en algunas actividades, siempre están prestos a colaborar. Se observa que algunos estudiantes viven situaciones complejas a nivel económico como el desempleo de la madre o el padre, o la separación de la pareja, o la falta de acompañamiento académico al estudiante por parte de las familias, donde las inasistencias a clase son reiteradas, pese a esto durante las clases están atentos y participativos, aunque dos o tres niños se distraen fácilmente para conversar con el compañero; el uniforme de diario del grupo de estudiantes es camibuso pero las niñas usan falda y los niños pantalón, mientras que el uniforme de educación física es sudadera azul y camiseta blanca tanto

para niñas como niños; a la mayoría del grupo les gusta el refrigerio que ofrece el restaurante, sin embargo una valoración realizada por enfermería da cuenta de la situación de sobrepeso en 6 niños y dos niñas del grupo y de la situación de bajo peso y talla en un niño y tres niñas del grupo. Las meriendas que envían las familias para consumir en el descanso corresponden la mayoría a alimentos procesados y bebidas azucaradas; otra cantidad de estudiantes llevan dinero para comprar en la tienda productos con idénticas características.

Un elemento que crea vínculos en el grupo es el disfrute de lo lúdico, las actividades que impliquen competencia, los juegos de mesa, las bromas entre ellos, las conversaciones de temas como deportes favoritos y las actividades que realizaron el fin de semana con sus familiares y amistades, los programas de televisión que vieron como por ejemplo: la Rosa de Guadalupe, Juan en pañales, Peppa Pig, Los ponys, otras caricaturas de superhéroes, y el cine; además comparten otras experiencias relacionadas con la disciplina deportiva a la que se dedican en las tardes, que es el fútbol la mayoría de los niños y el patinaje de dos niñas.

2.3. Caracterización de las relaciones de género entre estudiantes del grado 2-4

2.3.1 Los oficios de la casa

Durante la clase de religión se inició con una pregunta sobre los oficios que realizan en la casa, levantando la mano pedían la palabra niñas y niños y contaban sobre tareas sencillas como barrer, trapear, arreglar la cama, lavar las camisas y pantalones, organizar los cordones de los zapatos. De manera muy espontánea Ximena narra un poco sobre las actividades que realiza cuando llega del colegio a su casa: *“Yo cuando llego de la escuela me baño, me visto, me pongo a hacer las tareas, mi mamá está haciendo la comida, yo como y reposo, lavo los platos y sigo haciendo las tareas”* (Notas Taller diagnóstico de caracterización de las relaciones de género

Estudiantes del grado 2, Marzo 13 2017). Las niñas al socializar los oficios que hacen en la casa, la mayoría expresa que lavan los platos, trapean, barren, lavan la ropa, cocinan.

¿Qué oficios hacen en casa las mujeres y los hombres? la maestra entrega un pliego de papel bond para que copien del tablero una tabla para realizar un registro escrito sobre lo que acaban de dialogar. De acuerdo con los relatos de las niñas y los niños, los hombres que hacen parte de sus hogares responden a situaciones de ocio como por ejemplo jugar futbol, ver partidos de futbol, preparar algún alimento sencillo y rápido como espaguetis o salchipapas. Algún padre preocupado por el trabajo agotador de la mamá resuelve algunos oficios: *“Mi papá a la 1:00 p.m. se va a trabajar, como él está en la casa por la mañana, mi papá hace aseo para que mi mamá no llegue del trabajo a hacer aseo, pues ella llega cansada”* (Notas Taller diagnóstico de caracterización de las relaciones de género Estudiantes del grado 2, Marzo 13 2017).

Cada subgrupo, conformado unos de sexo homogéneo y otros heterogéneo, expone el trabajo realizado retomando la pregunta inicial: *¿Qué oficios hace el papá en la casa?* dando la opción de exponer voluntariamente y de esta manera ir contando el resultado de su trabajo. Se observa que en uno de los grupos conformado por sólo niños, existen oficios como trapear, barrer, cocinar, planchar que son compartidos tanto por los hombres como por las mujeres del hogar, sin embargo se observa que en el momento de cocinar la mayoría de las veces lo hacen las mujeres; hay tareas realizadas individualmente sólo por los hombres como son comprar la ropa, comprar el mercado, barrer el antejardín, regarle agua a las plantas, mientras las mujeres asumen frecuentemente tareas como tender la ropa, alistar los uniformes. En otro grupo de niños se identifica que los hombres del hogar asumen tareas como alistar los uniformes, ir al parque, tender las camas, embolar los zapatos, ayudar a hacer las tareas, poner puntillas y lavar el carro, mientras las mujeres asumen tareas más complejas como cocinar, planchar, barrer, trapear, lavar la ropa y sacudir el polvo. El tercer grupo integrado por cuatro niñas, al momento de realizar la

socialización expone que la gran mayoría de actividades las realizan las mujeres del hogar y estas actividades requieren de mayor esfuerzo y tiempo, como son cocinar, barrer, trapear, lavar la ropa, tender la cama, ayudar a hacer las tareas, lavara la losa, bañar al bebé, comprar los útiles, doblar la ropa, regarle agua a las plantas, recoger los juguetes, mientras que las actividades que desempeñan los hombres en los hogares de este grupo de niñas son comprar el mercado y otras que se corresponden a oficios un poco más sencillos pues requieren menos esfuerzo y tiempo como son cuidar al bebé por unas horas, darle la comida, vestirlo, pasearlo en el coche. Las actividades compartidas son las relacionadas con las compras de la ropa y el baño de los hijos o hijas más pequeños de la casa. El cuarto grupo conformado por dos niñas y un niño, presenta actividades que son compartidas por todos los miembros de la familia, excepto el oficio de cocinar que es registrado por el grupo en la casilla que corresponde a las mujeres. El quinto grupo integrado por tres niñas, al explicar su trabajo reflejan mayor cantidad de oficios a cargo de las mujeres de sus hogares como son lavar la ropa, lavar el baño, cocinar, limpiar el polvo, mientras las actividades de los hombres son comprar el desayuno, lavar la ropa y “trabajar”. Frente a los dos últimos grupos que socializaron sus trabajos se presenta una inconformidad porque la docente afirma que nota la existencia en algunos hogares de oficios que en su mayoría están a cargo de las mujeres, pero dos estudiantes manifiestan estar en desacuerdo con esta afirmación pues consideran que en sus hogares los oficios son asumidos tanto por hombres como mujeres. Es importante resaltar que en dos grupos encontramos dos niñas que no viven con el papá y están a cargo de la mamá y abuelos maternos.

Síntesis

- ❑ Las familias del grupo se distribuyen los oficios del hogar, sin embargo, en algunos hogares los oficios que requieren mayor esfuerzo y tiempo de ejecución son desempeñados por las mujeres con ayuda de las niñas.
- ❑ Los oficios del hogar los asume el padre como una forma de “ayudar” o disminuir la carga de trabajo que tienen las mujeres en el hogar, puesto que algunas laboran en una empresa.
- ❑ En algunos grupos se identifica que hay mayor tiempo de ocio en los hombres mientras las mujeres realizan oficios de la casa.
- ❑ Un grupo usa el término “trabajar” para referirse a las labores asalariadas que realiza el papá en la empresa donde labora, desconociendo los oficios de la casa como un “trabajo”.
- ❑ En algunos grupos sitúan a los hombres como proveedores y a las mujeres como las encargadas de la limpieza del hogar.

La actividad realizada con el grupo de estudiantes permitió explorar aspectos relacionados con los *roles de género* que están involucrados en el desempeño de actividades en la vida cotidiana de sus hogares.

2.3.2. Formando equipos de fútbol

Las niñas y los niños a través del lenguaje expresado en sus conversaciones y relatos proyectan las ideas que constituyen una forma de pensar acerca de lo que es ser mujer y ser hombre. Al inicio de la clase de educación física, se establece un diálogo con el grupo sobre la importancia de compartir la cancha y los juegos que se llevan a cabo en este espacio. El comentario expresado por una niña “*algunas mamás no dejan jugar fútbol a las niñas*” (Notas Diario de Campo, Clase de Educación Física Estudiantes grado 2, Marzo 22 de 2017) da origen a

una discusión sobre la participación de las mujeres en el juego de fútbol, y a partir de este comentario surgen algunas preguntas mediadas por la docente que revelan cuál es el imaginario que tiene el grupo frente a las mujeres. Surgen respuestas como la de Diana: *“porque se pueden raspar, se golpean se pueden dañar la cara, por eso es por lo que no dejan las mamás jugar a las hijas fútbol.*

También se revela cómo la sociedad ha exigido a las mujeres asumir un papel o rol en las diferentes esferas de la sociedad, es así como lo manifiesta la estudiante Katherine: *“cuando mi mamá era pequeña ella se iba con las hermanas y con mi tía a jugar fútbol y unos peladitos le decían que eso era para niños y no para niñas”* (Notas Diario de Campo, Clase de Educación Física Estudiantes grado 2, Marzo 22 de 2017). Así mismo la sociedad se ha encargado de proteger a las mujeres de algunas situaciones, con la perspectiva de que son más frágiles y se deben comportar como tal: *“las mamás se preocupan por las niñas porque ellas se golpean y las mamás quieren mucho a las niñas, se pueden raspar el cuerpo, golpear y dañar la cara”*. Como también surgen comentarios frente a las habilidades y destrezas de las niñas que impiden que se desenvuelven en juegos que requieren agilidad, coordinar bien el cuerpo para controlar una pelota y hacer bien los pases y los goles, actividades que son manifestadas como no propias de las mujeres; un estudiante lo dice así: - Mario: *“Las niñas son muy débiles, porque cuando corren se caen y no saben controlar muy bien la pelota como los hombres”*. Sin embargo, algunas intervenciones de niñas y niños reflejan la aceptación y la posibilidad de tener las mujeres en el fútbol, puesto que algunas veces han escuchado estos comentarios, consideran que las mujeres también pueden hacer parte del equipo de fútbol. Debido a que algunos niños han manifestado que las mujeres se caen, se golpean y se lastiman, la docente les interroga si eso les sucede a los niños, y las respuestas son variadas, se escuchan voces en desacuerdo y otras en total acuerdo,

surge entonces la pregunta: ¿acaso la piel de las mujeres no cicatriza igual que la de los hombres? resultan varias respuestas frente a la fragilidad de las mujeres y el dolor que sienten cuando se lastiman, pero también algunas niñas muestran desacuerdo frente a estos comentarios, como por ejemplo Patricia dice: *-“las mujeres también pueden tener una misma piel y las mujeres también pueden aguantar y ser valientes; yo un día me fui para la ciclovía y yo vi que una niña se fue con un uniforme y con una pelota, estaba jugando fútbol con unos niños y era la que siempre anotaba los goles. Las mujeres también pueden anotar goles y también pueden ser más rápidas y mejores que los niños ¿acaso el fútbol fue hecho para los niños? no, fue hecho también para las niñas, para todo mundo”*(Notas Diario de Campo, Clase de Educación Física Estudiantes grado 2, Marzo 22 de 2017). Para ilustrar, la docente manifiesta que la piel de las mujeres y de los hombres tiene las mismas características, puede cicatrizar de igual manera para las mujeres y para los hombres, algunas veces se demora más en una persona que en otra, puede ser que en una mujer cicatrice más rápido y más lento que un hombre, todo depende de la alimentación que haya recibido. Luego de esta intervención reflexiva se invita a todo el grupo a conformar los equipos de fútbol, para este día se da opción de formar un equipo de fútbol de niñas, que ocupará la mitad de la cancha (cancha A), y un equipo de fútbol de niños que ocupará la otra mitad de la cancha (cancha B); se conforman los equipos, el de los niños está muy animado y se completa rápidamente mientras que el de las niñas no, forzándolas un poco para armar el equipo y denotando poco interés en participar de este juego.

En la cancha principian los dos partidos de fútbol, uno de niñas y el otro de niños, y se advierte que el juego inicia con gran interés en la cancha B y con poco interés de la mayoría de las niñas en la cancha A. Pasados unos minutos la docente nota cómo el equipo de mujeres de la cancha A se va desintegrando, algunas optan por sujetarse de los tubos del arco y dar varias

vueltas columpiándose, una niña se acerca y pone la queja acerca que no están jugando, la docente habla con las niñas pero no manifiestan interés en el juego, algunas se ubican en la cancha pero no se desplazan ni toman la pelota; en la cancha B se observa que los equipos de los niños están más completos, sin embargo Yonny se acerca para preguntar si puede jugar basquetbol y algunas niñas piden que las otras jueguen pues ellas desean continuar en el juego, por lo tanto la docente decide organizar para el segundo tiempo, un equipo de básquet y otro de fútbol donde participan tanto hombres como mujeres.

Se conforma un grupo de básquet integrado en su mayoría por niñas y sólo tres niños, en el equipo de fútbol se conserva la mayoría de niños e ingresan a uno de los equipos cinco niñas; juegan durante aproximadamente diez minutos, pero Samanta se ha retirado del juego y se muestra molesta y un poco triste porque Darío le ha dicho que ella no sabe jugar bien el fútbol y no quiere pasarle la pelota, la docente se dirige a la cancha y Samanta toma energía y vuelve al juego, mientras Diego le dice a Darío: *“Déjala que ella es buena”*. La docente le recuerda que debe dejar que las niñas también participen del juego, pero pasados unos minutos Luisa se acerca y le dice a la docente que los niños no le quieren pasar la pelota a las niñas, por lo que decide pedir a algunos niños que han cometido faltas salir del juego unos minutos para irse rotando; algunos manifiestan inconformidad, Diego se muestra molesto y pide ser integrado nuevamente y llora inconsolablemente, Jairo lo observa y dice: *“llora como una nena”*. Darío sale luego por petición de la docente y manifiesta no estar de acuerdo, pero de una forma calmada, la docente le explica que los equipos son muy grandes y algunos niños no dejan que las niñas toquen el balón, por lo que es necesario que turnen la participación en el juego, mientras Darío dice: - *“profe, pero es que uno la pelota se la tiene que ganar”* (Notas Diario de Campo, Clase de Educación Física Estudiantes grado 2, Marzo 22 de 2017). Por lo que la docente le explica que hay muchas

niñas del grupo que no están en equipos de entreno de fútbol, mientras que los niños si lo están y por eso han aprendido a coger la pelota y patearla más ágilmente.

Síntesis:

Las respuestas del grupo escolar muestran las ideas acerca de la forma como establecen diferencias respecto a la fortaleza física de las niñas y los niños y que determinan el éxito en la ejecución del juego, lo que conlleva también a que al seleccionar jugadores prefieran más a los niños y eviten pasar la pelota a las niñas que se interesan en jugar los partidos. Es así como se manifiesta la aceptación o aprobación de los niños hacia las niñas en los partidos de fútbol con comentarios “Darío, déjala que ella es buena” y “profe, pero la pelota se la tienen que ganar” que ejemplifican el *imaginario de género* frente a la subvaloración de las niñas con relación a la capacidad para participar exitosamente en este deporte.

2.3.3. Mi habitación

El taller que en esta oportunidad se realiza tiene como objetivo indagar sobre los prejuicios que se han incorporado a raíz de los estereotipos de género en la vida de las niñas y los niños del grado segundo de primaria, y cómo estos se manifiestan a través de sus gustos y preferencias. Para el desarrollo de la actividad se organizaron tres grupos heterogéneos, se plasmaron las ideas y se explica cómo clasificar la información por parte de los subgrupos; se observó a un grupo de estudiantes emocionado donde su participación fue muy activa, lo que permitió realizar rápidamente la organización e inicio de la actividad. Se entregan los materiales respectivos y cada grupo va leyendo y poniéndose de acuerdo para ubicar cada elemento en cada habitación.

Durante la socialización de cada grupo evidenciamos que los estereotipos en las niñas puede estar influenciados por lo que ofrece el mercado a través de sus comerciales, como son

juguetes e historias con personajes de princesas, cumpliendo la función de estereotipar sus imaginarios puesto que en su imaginario organizan elementos que contienen imágenes, colores suaves, personajes rosados, perfumes con aromas a frutas, calzado frágil como las zapatillas para ballet, tableros con marcadores de muchos colores para escribir y decorar mensajes etc. que simbolizan ternura, delicadeza, fragilidad así como se representan las princesas, Barbies, Hello Kitty, corazones, personajes animados y que comercialmente están dirigidos a las niñas.

Los niños por su lado seleccionan para sus habitaciones elementos que tienen personajes que representan fuerza, rudeza y velocidad, como afiches de deportistas, cepillos con forma de dinosaurios, maletines de superhéroes, cubre lecho de automóviles, también juguetes o elementos deportivos como los balones, guayos, computadores.

En la casilla para ambos, que estuvo en discusión durante la clasificación puesto que Samy la había asignado a la habitación para hombres y Katherine expresa que las chaquetas verdes también las pueden usar las mujeres. Le preguntamos a Katherine su opinión frente a los guayos que ha ubicado otro grupo en la habitación de ambos, la estudiante responde *“más o menos, el fútbol a mí no me gusta, pero si digo que a otras niñas si”*; surge otra opinión frente a los balones ubicados en la habitación de los niños *“El balón también puede ser para ambos, aunque sea de otro estilo pueden tener un balón.() ¿Estilo como cuál? () Por ejemplo yo tengo un balón que tiene muñecos, son diferentes, pero uno puede tener un balón de muñecos, de fútbol o de cualquier tipo”* (Notas Taller diagnóstico para caracterizar las relaciones de género Estudiantes grado 2 y docentes investigadoras, Abril 6 de 2017).

Síntesis:

La clasificación que hace el grupo de estudiantes permite evidenciar el uso de elementos estereotipados y que configuran *imaginarios de género*, que inciden en las preferencias, dando a entender que aquellos elementos que representan fragilidad, pasividad, ternura, belleza corporal y

estética, delicadeza en el caminar y bailar, expresar sentimientos a través de dibujos son predilecciones de las niñas; para el caso de los hombres, éstos se inclinan por elementos que representan fuerza, rudeza, velocidad, acción.

2.3.4. Así son las mujeres y así son los hombres

Este día realizamos un taller que inicia con un compartir con los estudiantes; la actividad en subgrupos brinda pistas frente a qué tipo de actitudes y comportamientos creen que corresponden a lo femenino y a lo masculino.

Durante el ejercicio se observó mucha tranquilidad en cada grupo y la lectura y ubicación de las palabras que hacían referencia a cualidades, objetos, actividades, comportamientos históricamente atribuidos a mujeres y hombres, en algunos casos, fueron asumidos desde sus realidades particulares, como el caso de Valeria que al atribuir cualidades acerca de cómo se deben comportar los hombres lo hace desde su vivencia diaria puesto que su padre es quien asume las responsabilidades del hogar porque la madre de Valeria está fuera del país. “*La ternura, porque mi papá siempre nos da abrazos, nos da besos () ¿Tú crees que lo que hace tu papá está bien? () Para mí sí, eso quiere demostrar que nos quiere, pero da más amor siempre la mamá. Mi papá cocina, como mi mamá está en España, mi papá siempre cocina, nos hace el desayuno, el almuerzo, la comida () ¿Tú crees que lo que hace tu papá está bien o mal? () Está bien, los hombres también pueden cocinar.*” (Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 12 de Abril de 2017).

Por otro lado, Katherine hace una reflexión respecto a la característica **llorar**, y asignar este rasgo a las mujeres. “*¿Tienes hermanitos? () Sí () ¿Qué opinas de ubicar la palabra llorar en la columna de niñas? () las mujeres lloran...está mal ubicada porque los hombres también lloran*”.

Cuando se le pregunta a un niño del grupo sobre su opinión frente al automovilismo y que este deporte sea de gusto para las mujeres, él afirma repetidas veces que es un deporte para los niños, pero luego al escuchar la voz de una niña quien afirma que el automovilismo es para niñas y niños, el estudiante se autocorrigió y expone que este deporte también es de gusto de las niñas. *“Yo vi en un programa que se llama Vicky RPM y ella es una niña y corre cars. () Ah sí, a las niñas también les gusta”* (Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 12 de Abril de 2017).

Usando la imitación, indagamos sobre la forma que el grupo de estudiantes cree que camina, corre y pelea una niña y un niño. La participación del grupo es muy activa y se observa que cuando los chicos representan la postura corporal y los movimientos de un niño, sus cuerpos tienden a ser un poco rígidos, los pasos son firmes, los movimientos son fuertes y rápidos y cuando representan a una niña, disminuyen la velocidad en la marcha, sus cuerpos se notan más dóciles, delicados y muestran, en su mayoría, torpeza en sus movimientos. Por su lado, las chicas al representar a una niña, demuestran un cuerpo ágil y seguro en sus movimientos. En el momento de representar cómo corre un niño, las niñas muestran mayor velocidad y seguridad en los movimientos, tratando de simular musculatura y mucha fuerza en los brazos. Al presentar cómo pelean las niñas, Diana la representa jalando su cabello y moviendo hacia los lados la cabeza, simulando que otra niña la ha tomado del pelo y no la quiere soltar; mientras que Catalina representa con su cuerpo la forma como un niño pelea, utilizando sus piernas para dar patadas como de Kung Fu y Dayana representa la pelea de un niño exhibiendo de manera magistral los movimientos precisos de una boxeadora profesional, y al realizar la representación de la pelea de una niña, toma sus cabellos y los hala moviendo la cabeza hacia los lados.

Se manifiesta la presencia de rasgos o cualidades que la hegemonía cultural adjudica son propios de los hombres, como por ejemplo el color azul, el mal genio, la agresividad, la valentía,

la inteligencia, la desobediencia para algunos casos, la agilidad, las motos, y a las mujeres la ternura, la vanidad, el color rosado, el miedo, no obstante el grupo realiza la comparación de dichas características y concluyen que existen afinidades que comparten ambos géneros, como por ejemplo el gusto por escribir cartas a las amigas, amigos o familiares, el gusto por las matemáticas, por el color azul y el rosado, la utilización de medios de transporte como los autos y las motos, la vanidad en el cuidado personal, la preferencia por cocinar o sentir miedo.

Síntesis:

Se observa que el grupo clasifica comportamientos y características, *roles de género*, que deben estar presentes de acuerdo con el género, donde las mujeres deben asumir un rol pasivo puesto que sus características emocionales y físicas culturalmente han sido condicionadas para tener un lenguaje respetuoso y sumisión, “la excelencia moral” mientras se observa asignación de actitudes en los hombres que representan poder, dominación, fuerza, desobediencia.

2.3.5. Un día en la escuela

Son las 6:20 de la mañana y el grupo de estudiantes va llegando al salón de clases y buscan el puesto que les corresponde; Jairo hace varios días no volvía a clases por una calamidad familiar, cuando entra al salón se encuentra que hay una estudiante en su puesto, se hace a un lado y espera pacientemente a la profesora que se encuentra en la portería recibiendo al grupo de estudiantes y resolviendo algunas inquietudes de las familias. Jairo ha llevado un maletín color fucsia con morado, y un estudiante del salón se ríe burlándose del color de su maletín diciendo que él lleva puesto una maleta que es de niñas, Jairo se torna triste y derrama lágrimas, mientras que Patricia, al escuchar la burla también se ríe, causando mucha incomodidad al niño. La profesora interviene en la situación dialogando con el grupo. Dos horas después el grupo se dirige al restaurante para consumir refrigerio, mientras hacen la fila para el lavado de las manos Luis

ríe y se recuesta en los hombros de Fabián y aunque ambos estudiantes son muy cercanos por su amistad y porque comparten entrenamiento de fútbol en la tarde, en esta ocasión Luis aprovecha la confianza que le tiene Fabián para hacerle bromas que incomodan a Fabián y le provoca malestar; frente a esta situación la docente cambia a Luis a la fila de las niñas pero luego llora, las niñas dicen que Luisa estaba riendo y burlándose de Luis, lo mismo que Julián. La profesora interviene y media la situación, sin embargo, se veía aún en sus rostros las risas de forma muy sutil. En el momento del descanso, en la plazoleta, el grupo de estudiantes juegan escondite, saltar lazo, al congelado, algunos estudiantes piden prestados los juegos de mesa como rompecabezas, dominós, ajedrez, Tío Rico, mientras que Nayibe, una estudiante de grado 11 que acompaña el grado, tiene en sus manos un juego de “triqui” y aún no está segura de cómo jugarlo, el niño Darío dice que él sí sabe jugar y ambos empiezan el juego, Nayibe gana las partidas a Darío, mientras Fabián dice: *“!Uy le ganó una mujer, y sin saber jugar!”*(Notas Diario de campo, inicio jornada escolar 20 abril 2017).

Terminado el descanso las niñas y los niños realizan la fila y van ingresando al salón, Samanta tiene puestos los zapatos negros del uniforme de diario, Patricia se ríe y se burla de ella diciendo que los zapatos que Samanta lleva puestos son de hombre, Samanta se levanta de su puesto y se acerca a Patricia y le hace el reclamo por ese comentario. La docente interviene para mediar la situación presentada.

Síntesis:

Se observa que en el grupo de estudiantes interviene el género como un condicionante social, subvalorando las capacidades de las mujeres y cuestionando las preferencias de los hombres y las mujeres cuando estas no están dentro de las normas sociales establecidas según el género. Resulta importante para el proceso de transformación de los imaginarios de género que al

presentarse situaciones como las anteriormente relatadas, la o el docente realice la intervención en el momento en que se presenta, pues es en la cotidianidad de la vida escolar donde a través del diálogo se puede replantear las ideas que mantienen estructuras que llevan a subvalorar a la mujer y sobrevalorar al hombre.

2.3.6. El mapa de la amistad

Para indagar sobre los espacios que ocupan en la escuela, los conflictos que surgen y cómo estos corresponden o no a relaciones de poder según el género, con el grupo de estudiantes se realizó la actividad *El mapa de la amistad*, quienes organizados en subgrupos, uno de niñas y otro de niños, realizaron un mapa de la escuela utilizando cartulina y en el ubicaron algunos símbolos: la figura de una niña, de un niño y de dos estudiantes niña y niño, que representan los lugares que ocupan frecuentemente en la escuela; una cara triste que significaba peleas; un corazón que significaba amistad; una estrella simboliza los sitios que más les gusta; y otros símbolos que representaban juegos y espacios con poca aceptación o gusto. Durante el ejercicio se observó posturas diferentes frente a las situaciones y espacios utilizados por los niños y las niñas, como el caso de la cancha múltiple, donde la mayoría consideraba que la ocupan más los niños que las niñas durante el descanso, aunque un estudiante aclara que la presencia de las niñas si se da durante la clase de educación física.

Las niñas utilizan más tiempo para la elaboración del mapa de la escuela, se observó que los detalles como el uso de regla para trazar, el uso de distintos colores para demarcar y el dibujo de algunos miembros de la institución como el vigilante en la entrada de la escuela, hacen que el trabajo realizado por ellas haya tomado más tiempo. Durante el diálogo con el grupo de niñas y de niños expresan que las zonas identificadas para los juegos es la cancha múltiple, y durante la clase de educación física la mayoría de los niños y sólo tres o cuatro niñas juegan fútbol en la

mitad de la cancha, mientras que en la otra mitad la mayoría de las niñas y sólo cuatro o cinco niños juegan baloncesto; durante el juego del fútbol también existen conflictos entre los niños porque según las estudiantes *“juegan un partido y alguno quiere dirigirlo o uno de ellos ser arquero y los demás no lo dejan”*, (Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 17 de Abril de 2017); también señalan que durante el tiempo de descanso utilizan una zona verde cercana a la cancha múltiple donde las niñas juegan con los niños a saltar el lazo, siendo este el espacio donde se dan las discusiones puesto que algunas niñas y niños esperan el turno mientras que otras y otros piden *“colis”* o alteran el orden haciéndose en el primer puesto de la fila, situación que hace sentir malestar a la mayoría que está haciendo la fila. Sitios que reconocen como lugares donde se da la amistad entre ellos es el salón de clase, el comedor del restaurante porque ahí durante el descanso comparten juegos de mesa, aunque niñas y niños están de acuerdo con la afirmación de Jean - *“Las niñas pelean porque no prestan los juguetes”*; nombran a Sandra como la que dirige el juego: *“La mayoría de las veces deja jugar sólo a las mujeres y sólo a un hombre y no dejan jugar a los demás”*.

Otro de los lugares que son significativos para el grupo de las niñas es la portería donde se encuentra el vigilante porque dicen que cuida que *“no se entren los ladrones de la calle”*; el grupo de los niños afirma que en el baño de los niños se presentan juegos bruscos que conducen a peleas, como recostarse en los hombros de un compañero para hacerlo caer o sujetarlo y algunos de grados superiores sujetan a un niño de segundo y lo balancean en forma de recocha, situación que no le gustó al estudiante. También dicen que las niñas *“se pelean con los niños porque los niños las están maltratando, () ¿De qué manera las maltratan? () Con groserías, apodos, Laura, lauraje, por ejemplo, o le dicen cerdo; y también algún niño le dice a Julián negro”*. Algunas peleas también se presentan en la fila, cuando uno de los niños se mueve fuertemente bailando hacia los lados, y empuja a la estudiante que está delante de él, o algunos

comentarios hechos por los niños que generan malestar en las niñas “*me gusta Karen... María es mi novia...*” (Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 22 de Mayo de 2017)

Durante el descanso juegan stop con los niños y las niñas. Félix observa que frente a la norma de no pisar el prado, la mayoría de los niños lo hace y las niñas no, a menos que suceda algo novedoso y muy inusual como por ejemplo “*Había una rata muerta en la zona verde y todos corrieron a verla, hasta los del salón*”. Los niños también coinciden con el lugar donde hay amistad que es el restaurante, pero también incluyen el lugar donde venden el cholado, “*()Porque ahí donde lo compramos lo compartimos.() a veces le regalamos mil pesos a alguna niña o le compartimos cholado, yo he hecho eso, le he dado plata a Luisa, ella me pide que le gaste y yo le gasto () A veces realizamos comitivas con las niñas durante el descanso, porque compartimos lo que hemos comprado o traído y cuando jugamos policías y ladrones que es un juego brusco lo jugamos sólo los niños, pero Luisa, Martha, Samanta Ruiz y Sandra María juegan a policías y ladrones, los policías somos los niños y las niñas son las ladronas*”(Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 22 de Mayo de 2017).

Síntesis:

Se observa que la caracterización que realiza el grupo de estudiantes hay presencia de ejercicios de poder en espacios que socialmente han sido distribuidos para los hombres, pero también se evidencia una capacidad de las mujeres para pronunciarse frente a la injusticias o ejercicios de dominación de los hombres.

2.3.7. ¿Quién soy: niña o niño y por qué?

El primer momento se inicia con la lectura de un cuento infantil llamado **Niña bonita** buscando facilitar que la atención de las niñas y los niños se centre en la sesión. Durante la

lectura del texto se hacen preguntas al grupo de estudiantes acerca de aquellos rasgos físicos que se heredan de madres, padres y familiares, como también se habla de costumbres que se tienen en casa y que se parecen a la de nuestros familiares.

Después de finalizado el espacio del cuento, en el segundo momento se organiza al grupo de estudiantes por parejas para que dibujen sobre un papel la silueta del cuerpo de cada uno de ellos, con la ayuda mutua. Como son estudiantes aún pequeños les cuesta un poco de trabajo dibujar el contorno del cuerpo de la compañera o compañero, requiriendo de acompañamiento de las docentes. Aunque las niñas y los niños muestran mucho entusiasmo para el desarrollo de la actividad, se observa niveles de frustración porque su dibujo no queda idéntico a su figura; ante esto, se rellena con marcador negro el contorno del dibujo inicial que elaboraron hasta que se obtiene la silueta humana del tamaño real (Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 9 de Agosto de 2017)

En el tercer momento, se escoge algunos de los dibujos que sean neutros (que no tengan algún distintivo generizado) para que el grupo de estudiantes identifiquen si se trata de una niña o un niño; las respuestas varían y evidencian confusión al observar los dibujos; posterior a esto se selecciona un dibujo que contenga alguna característica particular (corte de cabello, ojos con pestañas, collar) y las niñas y niños rápidamente le asignan la categoría de niña o niño.

Después de esto se le devuelve el dibujo a cada uno de los participantes y se pide que dibujen sobre la figura aquello que hace falta para que ese dibujo sea una niña o un niño. Cuando se terminan los dibujos, se invita a niñas y niños presentar de manera voluntaria su trabajo; se dan conversaciones, como la de Kim *“mi dibujo es niña porque tiene pelo negro, tiene los ojos como los de una niña, pintados como los de una niña, se le pone un short corto con botones de niña* (*)¿Qué hace la diferencia entre un hombre y una mujer? (es la parte íntima del hombre y de la mujer”*; o la de Dan *“aunque yo haga formas de niña igualmente yo sigo siendo niño”*, quien

ante la burla de Kim porque realizó “formas de niña” agrega “*sólo estaba haciendo una muestra, yo no es por coger ese vicio; lo que hace la diferencia puede ser el pelo, los aretes, las uñas pintadas, las partes íntimas, los peinados, la ropa*”(Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 16 de Agosto de 2017).

Continuando el desarrollo de nuestra actividad, las niñas expresan afirmaciones “*las niñas son más bonitas que los niños; lo que se pone la hace niña. () Solamente las mujeres se ponen falda; me gusta que sea niña por la cadenita, los ojos maquillados y los aretes. () Se puede maquillar, poner labial brillo, pintar las uñas, usar medias, pantalón, falda, short de niña y usar el pelo largo*” (Notas Taller diagnóstico de las relaciones de género, Estudiantes grado 2, 16 de Agosto de 2017).

En cuanto a los niños, expresan que sus dibujos son niños porque “*el pelo es corto, las partes íntimas son distintas y por las uñas porque no se pintan pues las niñas nada más son las que se pintan las uñas*”.

Finalizando la actividad, el grupo escolar concluye que “*el aspecto como la loción, la ropa, las camisas limpiecitas y los pantalones y zapatos*” diferencian a los niños de las niñas.

Síntesis:

El grupo escolar hace referencia a aspectos estéticos, físicos y de comportamiento para caracterizar lo que consideran femenino y masculino y para reconocerse en la categoría de niña o niño, *Identidad de género*; la expresión de agrado o desagrado por pertenecer a dicha categoría está relacionada con la posibilidad de actuar conforme a las características asignadas a esa categoría; todo esto regulado culturalmente por lo que observan en su entorno familiar y social.

2.3.8. Preparándonos para celebrar el día del amor y la amistad

La docente planeó junto con sus estudiantes, realizar un compartir y jugar a la amiga y al amigo secreto para celebrar el día del amor y la amistad. Hubo mucha emoción por parte del grupo, tres días antes del sorteo el grupo insistía constantemente preguntando cuándo se iniciaría el juego de la amiga secreta-amigo secreto. Cuando se realizó el juego se notó que muchos niños al ver que habían sacado a una niña se emocionaron y sentían vergüenza; algunas/nos les contaron a sus mejores amigas y amigos a quien habían sacado; se presentaron algunas bromas como la de Valeria quien le dijo a Jorge, el estudiante con quien comparte la mesa, que le iba a regalar una muñeca; esto generó molestia en Jorge quien se quejó ante la profesora y varias personas del grupo se echaron a reír. Ante esta situación la docente interviene “*¿qué es una muñeca? () un juguete de niñas; () ¿sus papás juegan con ustedes con los juguetes? () si, mi papá y mi mamá juegan; () una muñeca puede representar una niña y un niño y quien juegue con ella puede ser su tío, tía, hermano, hermana, abuela, y eso significa que sabe cuidarla, protegerla. Tanto hombres como mujeres, como por ejemplo los papás y las mamás, juegan con ustedes y no hay nada de malo*” (Notas Diario de campo, 15 de septiembre de 2017).

Síntesis: La convivencia en el grupo se ve permeada por imaginarios que habitan en las niñas y los niños, estos imaginarios marcan fuertes diferencias sociales en relación a los roles, las actitudes, los juegos distribuidos según el sexo y que generalmente tienden a calificar a las mujeres como seres humanos susceptibles, frágiles, poco inteligentes y con menos valor frente a los hombres.

Capítulo 3. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LAS RELACIONES DE GÉNERO

En este apartado se relaciona el marco teórico de la categoría Práctica Docente y sus dimensiones involucradas en este estudio, iniciando con *la exploración de la dimensión personal y social* de la práctica docente, que se expresa en el ámbito de aula y en otros espacios escolares y que van configurando cómo se teje la relación docente y estudiantes; se continúa con la *descripción de la práctica* docente que implica aspectos personales y humanos de la educadora y que atraviesan su ejercicio profesional; y finalmente se aborda el *análisis de la práctica docente y las relaciones de género en el grado 2-4*, dando lugar a un análisis de la injerencia de la categoría Práctica docente y su capacidad para generar reflexiones y transformaciones que derivan en una praxis docente humanizada y humanizadora que aporta a la construcción de relaciones sociales más simétricas donde se potencie en los sujetos educativos la equidad de género.

Para lograr el objetivo de *análisis de la relación entre prácticas docentes y las relaciones de género*, se utiliza como herramienta de recolección de esta información las preguntas que pertenecen a la Guía para el autoanálisis de la práctica docente (Fierro, et al. 1999), que se modifican para responder a la realidad de la docente y se realiza entrevista semiestructurada, buscando generar reflexiones sobre su práctica en las dimensiones *personal, social y valoral*. Indudablemente la reflexión de la práctica docente tiene su origen en el mismo proceso de desarrollo humano que significó estudiar la Maestría en educación con énfasis en género, y que para la docente implicó analizar la pertinencia de su rol en la transformación de realidades en su contexto social y laboral, especialmente aquellos escenarios de incidencia en la resignificación de ser mujer y ser hombre y cambios en la cultura de violencia contra la mujer, violencia no sólo física sino simbólica. Fue en el escenario de Maestría que a través de las diversas lecturas

propuestas para la formación académica y humanizadora donde se estimuló el pensamiento crítico, pero sobre todo, fueron los múltiples dispositivos pedagógicos utilizados para reconciliar historias personales y experiencias sociales que materializaron la necesidad de transformación no sólo de las huellas del patriarcado en la historia de vida sino también de todas esas actitudes que de alguna forma contribuían para multiplicar ese pensamiento hegemónico patriarcal, y que se expresaba en sus discursos, sus imaginarios, ciertos roles y en esa sutil pasividad frente a la naturalización de la violencia simbólica contra las mujeres y también contra los hombres.

3.1. Explorando la dimensión personal y social

Las interacciones sociales que surgen entre el grupo de estudiantes relacionan aspectos como la solidaridad, como cuando Jorge de manera reiterada no llevaba lonchera y la profesora indaga para descubrir una penosa realidad vinculada a profundas dificultades económicas que se tratan de subsanar cuando ella comparte su merienda con él pero un día no alcanza a empacarla y decide preguntar al grupo quién quiere compartir algo de su lonchera con el niño y la respuesta obtenida fue que todas y todos levantaron su mano y ofrecieron de lo que llevaban (Notas Diario de Campo, 19 de Junio de 2017); los desempeños académicos reflejan un grupo escolar heterogéneo, con diferentes ritmos en sus aprendizajes e inteligencias variadas como la corporal, la lingüística, la musical, la espacial, la matemática, entre otras (Gardner H.1994) dando lugar a diversas expresiones que alimentan la pluralidad en las y los estudiantes y exigen a su profesora una lectura contextual en el desarrollo de su práctica docente. Por eso, es común que mientras una estudiante expone su trabajo de religión, Darío está más interesado en mezclar colores para dar origen a un tono inusual, diferente y armónico que le dé vida a su dibujo y que revela una sensibilidad temprana al color y el arte; o Katerin ofreciendo respuestas claras ante preguntas, usando un lenguaje fluido y argumentando su posición; o Samanta quien no logra mantenerse en un sólo puesto, por lo general se mueve de un lugar a otro o pide ir varias veces al baño con el fin

de moverse y observar otros lugares, sonrío la mayor parte del tiempo y cambia de lugar cada vez que puede sólo con el fin de iniciar conversaciones con sus compañeras y compañeros.

La docente, siempre con una actitud serena y tono de voz calmada incluso en aquellos momentos donde la indisciplina trata de imponerse en el aula, asume su liderazgo dentro del grupo mostrando absoluto respeto por esa persona de menor estatura y edad que no sólo demanda de ella explicaciones sobre el reino animal sino también la búsqueda de su afecto, su escucha y un abrazo que ella otorga con generosidad.

La voz que se escucha en el grado segundo es la de niñas y niños alegres, es la de momentos donde se mezcla el bullicio alimentado por risas, gritos, discusiones, y la voz de una mujer adulta que para obtener un momento de silencio no tiene que elevar su voz sino sólo iniciar un ejercicio con sus manos donde poco a poco niñas y niños atienden la señal para retornar a la calma y así proseguir con lo planeado para la jornada.

Con la intención de fortalecer la unión en el grupo y el sentido de solidaridad, afecto y preocupación por los demás, todos los días a primera hora llama a lista y cuando alguna persona no asiste le pregunta al grupo si sabe de ella o de él o cuando la docente está enterada de las razones, le cuenta al grupo que ha pasado con la o el estudiante. Así fue con el caso de Evelyn quien por situaciones bastante complejas fue asistida por el Instituto de Bienestar Familiar y con custodia transitoria en un hogar de paso de dicha entidad; el grupo junto con la docente realizó varias cartas con el ánimo de saludarla y decirle cuánto la apreciaban y añoraban su regreso.

Situaciones como dolores de cabeza, estomacales, del abdomen o situaciones de hambre se tratan de resolver rápidamente en el aula; en el grupo de estudiantes se nota preocupación cuando una compañera o compañero llora, ya sea por algún dolor en su cuerpo debido a la fatiga, a los malos hábitos alimenticios o a veces cuando sabe que ha faltado a una norma y se siente frustrado.

Las disculpas en inglés siempre están presentes, lo que hace que cada una y cada uno cambie la seriedad y el enojo por una sonrisa, un apretón de manos o un abrazo, puesto que al expresar en inglés “*I’m sorry, excuse me please*” implica memoria y atención, aceptación y entendimiento por parte de su compañera o compañero, desviando de esta forma enfocarse en la emoción negativa que produjo el conflicto; cuando las disculpas no se ofrecen ésta siempre se reclama, es ahí cuando la docente media en el diálogo y les recuerda las normas de cortesía que nos debemos las personas y de esta manera pedir perdón, perdonar y ser perdonado es vital para continuar en armonía durante el día. Ayudar a los demás a resolver actividades artísticas que se les dificulta o cuando necesitan orientación en matemáticas es un hábito entre las niñas y los niños, por eso cada día la docente nombra una monitora o monitor (según el listado de asistencia) y además otra persona, quien se encargará durante ese día de escribir en el diario de aula los acontecimientos más o menos interesantes que observó.

3.2. Descripción de la práctica docente

Retrotrayendo la historia personal y profesional: recuerda que desde niña siempre tuvo gusto por ser profesora; una de sus hermanas mayores jugaba a la escuela con ella y sus hermanas más pequeñas, donde compartían buenos ratos dibujando, escribiendo, leyendo y jugando. Su familia siempre fundamentada en los valores como la honestidad, la responsabilidad, el respeto y el cariño hacia los demás permitió fortalecer en su personalidad este legado de cualidades.

Prepararse para ser docente desde el enfoque de la educación popular le ha impactado en su comportamiento como mujer y como madre porque le ha permitido reflexionar sobre el real sentido de la educación. Desde años anteriores conoció las dificultades que las madres comunitarias o agentes educativas de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) habían vivido desde su infancia y todos los maltratos que la mayoría, en el trasegar de sus vidas, habían

tenido que soportar con valentía y sosiego; estas experiencias de vida contadas por aquellas mujeres y sus entornos barriales le permitieron cuestionar el modelo patriarcal dominante que las ha excluido y marginado, que las ha subvalorado desde sus trabajos como agentes educativas, desde el rol de madres, compañeras, y desde cualquier esfera de la sociedad. También tuvo la oportunidad de conocer otras realidades de las mujeres de las zonas rurales que viven con grandes dificultades económicas y sociales, a veces maltratadas, violadas por hombres y olvidadas por sus familias y por la sociedad, sin qué comer y alimentar a sus hijos e hijas, cuestiones que impactan, marcan y generan en el sentir de la labor de la educación muchas preguntas frente a lo que acontece con ellas. ¿Cómo transformar aquellos imaginarios que las excluyen y hacen que se subvaloren y que la sociedad continúe victimizándolas? ¿Cómo transformar su mirada frente a ellas mismas y frente a las niñas y a los niños? y ¿Cómo su actuar permitiría cambiar la mirada patriarcal y crear liderazgos y conciencias sutiles en las niñas y en los niños? Desde ahí aquella labor como docente cobró más sentido, y el interés constante en saber qué hacer para generar estas transformaciones la llevaron a la maestría en educación con énfasis en género, educación popular y desarrollo, y con un bagaje de la educación popular, el interés creció y se potenció a través de talleres y experiencias que le permitieron reflexionar y cuestionar su papel en la escuela, en su hogar y en la sociedad, reconociendo la importante y responsable labor de ser maestra. Luego sin aún resolver la totalidad sus preguntas nacieron otras posibilidades de acción con otras y otros actores; estar nuevamente con las niñas y los niños compartiendo momentos agradables y adquiriendo nuevos aprendizajes fortaleció nuevamente su rol como docente y emprendió, con una mirada más clara y consciente de su labor, el inicio de la transformación de los imaginarios y realidades sociales patriarcales que marginan y subvaloran a las niñas, y que ubica a los niños en un estado dominante.

3.3. Análisis de la práctica docente y las relaciones de género en el grado 2-4

En el grado Segundo Cuatro de la jornada de la mañana se entretajan relaciones de género que se construyen culturalmente o se transforman desde el ejercicio de la práctica docente, aunque sabemos que existen muchos agentes socializadores que impactan significativamente en la construcción del género, la práctica docente es indudablemente un elemento enriquecedor si se fortalece desde el desarrollo y la promoción de espacios y situaciones incluyentes. Las relaciones de género en el grado Segundo Cuatro están atravesadas por el sentir, el hacer, los imaginarios y el convivir que entrelazan este estudio. Puede observarse que en el acontecer de la vida cotidiana en la escuela se presentan sin duda muchas situaciones entre el grupo de estudiantes donde emergen igualdades o desigualdades entre los sexos. Nuestro centro de interés en este trabajo está encaminado a indagar sobre la práctica docente y su incidencia en las relaciones de género; a continuación referimos un elemento primordial para su análisis: la mirada de Cobo R (2005) con relación al género, la autora destaca que el género se ha encargado de marginalizar a las mujeres en las diferentes esferas de la sociedad, delegando el ámbito doméstico como un espacio adecuado a sus supuestas capacidades emocionales, no propias de los hombres, como lo plantea la teórica cuando habla sobre “el discurso de la excelencia” cuya intención se concentró en hacer un reconocimiento alienante a las mujeres por su supuesta capacidad emocional y moral para desenvolverse en el entorno doméstico y su gran sentido de responsabilidad y amoroso cuidado y crianza de las hijas y los hijos. Cuando se logra fomentar socialmente esta idea, las mujeres son apartadas de los espacios públicos y políticos, y oprimidas en los espacios “privados-domésticos”.

3.3.1. ¿Ayuda mutua o subvaloración?

Traemos como ejemplo este discurso a raíz de las responsabilidades que asumen los grupos familiares de las niñas y los niños en el ámbito doméstico, donde la mayoría de labores

que requieren mayor esfuerzo y tiempo de ejecución en el hogar han sido asumidas por las mujeres adultas y las niñas, además del control del cumplimiento de las actividades escolares como leer o resolver algún taller para la clase; mientras tanto los hombres adultos y los niños asumen tareas mucho más sencillas que requieren menor esfuerzo y menor tiempo, gozando de mayores libertades, como por ejemplo asistir a partidos y/o entrenamientos de fútbol o verlos en la televisión o resolver las mismas tareas escolares sin interrupciones por labores domésticas que les pidan ejecutar. Estas situaciones son interpretadas inicialmente como normales por la gran mayoría del grupo escolar, mientras un menor porcentaje de estudiantes reaccionan ante la sobrecarga que hay hacia las mujeres en los trabajos de la casa; la docente intenta cuestionar los datos que arrojan los ejercicios hechos por el grupo estudiantil sobre el trabajo de la casa, que es poco reconocido como labor no remunerada, movilizándolo en las y los estudiantes una actitud crítica frente a la situación de subordinación de las mujeres y las niñas. Las mujeres madres del grupo escolar que viven sin el padre de sus hijas e hijos asumen toda la responsabilidad de los trabajos de la casa, mientras el padre algunas veces se responsabiliza de acciones sencillas como comprar el pan para el desayuno y llevar a su hijo o hija a la escuela, las labores de la casa no son vistas necesariamente como una responsabilidad familiar donde se involucre todo el grupo, independiente si es hombre o mujer y si vive o no en la casa.

“(…)ser mujer no significa sólo tener un sexo femenino, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos” (Cobo R, 2005, p. 253) lo que especifica que las mujeres socialmente han sido consideradas aptas para determinadas labores como lo habíamos dicho anteriormente, y esta idea se naturaliza a tal nivel que se vuelve *normal* ver a las mujeres situadas en espacios de subyugación y de poco reconocimiento; para que esto suceda existe un sistema que Cobo R (2005) llama **patriarcado**, sistema encargado de cimentar las normas sociales sobre el sexo/género a través de diferentes

ideologías políticas, culturales, sociales y religiosas y que resulta como herramienta social y política que distribuye, subvalora la condición de ser mujer y sobrevalora la condición de ser hombre.

Aunque pareciera existir en algunos entornos familiares de nuestros estudiantes de segundo de primaria cierto grado de igualdad en la distribución de las responsabilidades del hogar entre los sexos, no es así, primero por lo inicialmente mencionado y segundo, tomamos otro ejemplo en cuestión: cuando una estudiante revela que su padre aprovecha el tiempo de la mañana para organizar la casa y así evitar que la madre de su hija llegue cansada en la noche a hacer oficio, parece claro que existe una sutil superioridad creída en el hombre que condiciona su labor como una forma de ayudar a quien le corresponde hacerse cargo de esta tarea. Cirillo (2005), citado por Cobo R. destaca que:

(...) Aunque democrático, racional y sinceramente convencido de la igual dignidad de las mujeres, cada hombre conserva en el inconsciente las huellas de una fantasía infantil que alimenta la convicción de tener alguna cosa que las mujeres no poseen, o bien, una especie de derecho natural al poder. (2005, p. 253)

Aquella construcción simbólica que distribuye recursos desiguales en la sociedad también establece roles diferenciados en las niñas y en los niños, en este mismo sentido genera un estatus de poder y superioridad en los hombres; el grupo de estudiantes lo ratifica, por ejemplo, cuando uno de ellos menciona el término “trabajar” referenciando la labor asalariada que realiza su padre, mientras la labor realizada en casa por las mujeres no era considerada trabajo. Esa idea puede llegar a generar una subvaloración u opresión hacia las mujeres desde la infancia de las niñas y los niños que, al permanecer bajo las normas culturales del “género”, son controladas socialmente por el sistema patriarcal, incluso imposibilitando la toma de decisiones. Otro de los hallazgos encontrados tienen relación con la práctica docente, puesto que sin duda las

educadoras tiene cierto grado de incidencia en las relaciones de género que se entretajan en el grupo de estudiantes; cuando se asigna una labor o un rol dentro del aula a una o un estudiante, la maestra evita generar sesgos o arbitrariedades que reproducen estereotipos y con ello logra fracturar esa inequidad cuando equilibra el quehacer en el aula a través de las monitorias diarias e independiente del sexo brinda la posibilidad de cumplir las mismas funciones o las que se presenten durante el día; no es una niña la que siempre cumple el rol de monitorea por ser mujer como en muchos otros espacios educativos donde los estereotipos asignan socialmente ciertos roles en la escuela, por el contrario, durante su práctica pedagógica la docente solicita la participación en dichas funciones y responsabilidades a beneficio del grupo, teniendo en cuenta el orden de la lista de estudiantes. De acuerdo con Fierro et.al (1996) “La equidad que la escuela pública asume como compromiso constitucional se expresa en última instancia en lo que ocurre en cada salón de clases y en cada escuela”. En este mismo sentido desde el desarrollo de la praxis pedagógica se intenta reconfigurar los sistemas de género que polarizan las relaciones entre las niñas y los niños en el aspecto que estas relaciones sean más igualitarias, y tanto las niñas y los niños sean valoradas y valorados de la misma manera.

3.3.2. *El cuerpo sexuado: “déjala que ella es buena”*

Otro de los hallazgos encontrados en nuestra investigación tiene relación con el imaginario frente a los cuerpos femeninos y masculinos en la escuela, y cómo desde la práctica docente se intenta romper con un estado de dominación que ocupa las mentes y los cuerpos de las y los estudiantes y otros actores en la escuela; si bien es cierto que actualmente la escuela ha dejado muchas prácticas que anteriormente sometían a las niñas a algunas actividades corporales sutiles y de “coordinación” como las manualidades y las danzas, tal como lo plantea Scharagrodsky (2007), mientras que a los niños les exigían un desempeño orientado a la

“competencia, la fuerza y la rudeza”. En nuestro grupo escolar se evidencia la presencia de estos imaginarios que tienen relación con el cuerpo sexuado, en la clase de educación física las niñas parecieran ser vistas por los niños como débiles, poco inteligentes y descoordinadas, principalmente durante los partidos de fútbol, juego que la sociedad les ha normativizado como propio de los “varones”, pese a que en el escenario deportivo se haya abierto espacio de esta práctica para las mujeres, conformando con ellas equipos locales y nacionales y su participación incluso en mundiales de este deporte.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que existe una gran incidencia de los medios de comunicación en los imaginarios del grado Segundo centrados en el gran interés de los niños frente al fútbol, siendo esta una profesión que el 95% de los niños desea desempeñar en su vida adulta, por lo tanto, participan de los entrenos de fútbol que ofrecen los polideportivos de la comuna 6. Esta pauta comportamental de los niños y sus familias frente al fútbol fortalece inconscientemente la reproducción de estereotipos, siendo este deporte un potente dispositivo de los mismos, lo que fragmenta y complejiza la posibilidad de generar espacios incluyentes cuando se descalifica las capacidades de las niñas y cuando se induce a los niños a ser fuertes, rápidos, espacialmente inteligentes en el uso del balón, haciendo alusiones con imaginarios sexistas que se reproducen en la escuela, como por ejemplo, aquello expresado por un estudiante del grado Segundo “patea como una niña. () Ellas no son tan buenas”.

Con base en esas situaciones discriminatorias hacia las niñas, la práctica docente en el grado Segundo intenta generar reflexiones que permitan transformar dichos imaginarios tanto en las niñas como en los niños y aunque es difícil desmontarlos, los desafíos siguen presentes; la profesora plantea situaciones y las niñas y los niños discursivamente cuestionan estas normatividades, mientras que otros intentan defenderlas y cuando lo hacen el argumento es el cuerpo femenino el que está siendo inferiorizado, y esta inferioridad se genera desde la idea de lo

femenino como débil, incapaz frente al desempeño que requiere fuerza, audacia y agilidad. Un ejemplo de lo arraigado de la idea de debilidad y fragilidad del cuerpo femenino se extrapola en la situación donde durante la clase de educación física, antes de pasar a los partidos, la profesora organiza los grupos pero el listado del equipo de las niñas resulta incompleto, no a todas les interesa participar, y cuando la maestra les pregunta qué ha pasado surge un comentario expresado por una niña *“algunas mamás no dejan jugar fútbol a las niñas”* lo que da origen a una discusión sobre la participación de las mujeres en el juego de fútbol; entonces, los niños refuerzan esta idea *“porque las niñas son muy débiles, porque cuando corren se caen y no saben controlar muy bien la pelota como los hombres.()las mamás dicen que ellas son mujeres y tienen que jugar con las muñecas y las barbies.()Los hombres miran bien a la pelota y no se caen, profesora”*.

Los imaginarios de género existentes en el grupo son construcciones sociales y culturales a raíz de un “imaginario biológico que naturaliza las desigualdades de condiciones justificándose a través de observaciones supuestamente científicas” Scharagrodsky (2007). Estos imaginarios son producto de estructuras simbólicas dirigidas por una sociedad patriarcal basada en la rudeza y la capacidad del ser humano para adaptarse a las adversidades, por ello considera que el más fuerte es el que logra subsistir; parece claro que las escuelas a raíz de las estructuras capitalistas donde la competencia por el conocimiento y el estatus económico impera, las violencias de género se fortalecen como aquellas que se producen al considerar a las mujeres como subalternas a través del lenguaje producto del imaginario, a través de los roles asignados culturalmente y a través de las acciones.

En sus imaginarios expresan si no era buena meneando la pelota, haciendo goles, si no jugaba con agilidad y rudeza los partidos, era excluida del juego y subestimada por el niño que consideraba tener el control del juego. Desde la práctica docente se intentó replantear el

imaginario social y cultural que ha construido el sistema patriarcal dominante; el 80% de las niñas del grado segundo no eran partícipes del fútbol porque individualmente sentían que debían aislarse del juego por la forma agresiva con que jugaban algunos niños, consideraban que pese a ser un deporte para “todo mundo” se ejercía una jerarquía de poderes donde los niños no pasaban la pelota a las niñas y no las consideraban importantes en el juego; ante esta situación las niñas buscaron otras posibilidades de juego y otros espacios fuera del dominio de los niños como por ejemplo saltar lazo, jugar básquet. Pero estos imaginarios marcaban fuertemente el inconsciente de los niños, que sin predeterminedar sus acciones lo representan al decir que las posibilidades de juego de una niña en un partido se dan sólo si ella demuestra la destreza, la agilidad como lo dice un estudiante “profe, la pelota se la tienen que ganar”, y la aprobación o el visto bueno de los otros niños quienes ya la han visto jugar “déjala que ella es buena”, o los calificativos cuando dice uno de ellos “ellas no son tan buenas” .

Incluso desde sus propios hogares las madres o familiares no ven con buenos ojos que las niñas juegan fútbol con los niños, puesto que este juego lo consideran exclusivo para hombres; además, las niñas repiten lo que su madre les ha dicho en la casa “se pueden lastimar”. Tal como lo plantea Lamas M (2015, p. 24), es difícil dismantelar los estereotipos presentes incluso en el lenguaje que generan estas jerarquías de poder: “las normas del género no siempre están claramente explicitadas; a menudo se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos”.

La docente busca que las niñas y los niños tengan igualdad de oportunidades para utilizar los espacios durante la clase de educación física y además que escojan su juego de preferencia, por lo que el espacio de la cancha es dividida para dos grupos: baloncesto y fútbol, fútbol y fútbol, o baloncesto y baloncesto, y la plazoleta para saltos con el lazo, donde niños y niñas se ven animados a jugar; sin embargo, la mayoría de los niños se dirigen a jugar fútbol, son pocas

las niñas que entran a jugar los partidos con los niños y prefieren jugar baloncesto. Aunque se dan las opciones y la profesora motiva a las estudiantes sólo cuatro se ubican en los partidos de fútbol, pero las condiciones las plantea la profesora a los niños para que comprendan que todas las niñas también tienen habilidades y ellas deben continuar con el juego para fortalecerlas, puesto que no se les ha dado la oportunidad anteriormente.

La estrategia docente permite el reconocimiento por parte del grupo de la variedad de gustos e intereses que se pueden presentar frente a un deporte, sin estereotipo de género; los niños respetan las indicaciones y reconocen sus faltas, y por medio de actividades prácticas en el propio campo de juego y ejercicios de reflexión durante las clases como la lectura de cuentos, videos o frases, los imaginarios se replantean y esa resignificación se hace manifiesta tanto en el pensar como en la conducta de cada estudiante visibilizando entonces la presencia de las niñas en la cancha y respetando sus capacidades; una de las niñas afirma *“Las mujeres también pueden aguantar y ser valientes; yo un día me fui para la ciclovía y yo vi que una niña se fue con un uniforme y con una pelota y ella estaba jugando fútbol con unos niños y ella era la que siempre anotaba goles. Las mujeres también pueden anotar goles y también pueden ser más rápidas que los niños y mejor que los niños, ¿acaso el fútbol fue hecho para los niños? no, fue hecho también para las niñas, para todo mundo”*.

3.3.3. Dominando los espacios

En definitiva es claro que se revela un poder que regula y normativiza el comportamiento y asigna espacios según el género, es así como el poder hegemónico y patriarcal logra el objetivo de opacar el talento físico e intelectual de las niñas, puesto que al momento de organizar un partido de baloncesto o fútbol, la gran mayoría (90%) de los niños muestran mayor satisfacción y dominio de la cancha, mientras las niñas prefieren ubicarse en un pequeño extremo de ella

donde está la cesta de baloncesto, mostrando desinterés para participar en juegos donde el género masculino domina y descalifica las posibilidades de desempeño de ellas, como resulta ser la práctica del fútbol.

Otro episodio que reduce el “espacio personal” como lo señala Scharagrodsky (2007) es aquel donde una niña es golpeada por una pelota de un grupo de niños que juegan fútbol en la cancha durante el descanso, cuya profesora responsable del mismo monopoliza la cancha de fútbol para uso exclusivo de los niños y excluye a las niñas de la posibilidad de acercarse a ella, puesto que le instruye a la niña golpeada, cuando a la profesora de segundo le menciona lo sucedido, “()mamita no se vaya para allá, no ve que los niños están jugando futbol”. Las relaciones de poder que se entretajan entre las niñas y los niños se vislumbran con el fundamento de los imaginarios de género que la misma escuela construye y reproduce, pero en el grado Segundo la profesora retoma estos acontecimientos en el aula para realizar críticas frente a ello y tomar posturas que posibiliten en las niñas y en los niños un cuestionamiento frente a su comportamiento incluyendo la conducta de aquellos niños de otros grados cuando monopolizan la cancha y cuando se aliena a las niñas durante el descanso. Posiblemente el hecho de presentarse accidentes con los balones ocasionó que al día siguiente la profesora suspenda el permiso para que los niños de su grado jugaran fútbol en el descanso, más no seguramente por el hecho de que se monopolizaba la cancha; esta situación da a entender que existe un sesgo en la mediación pedagógica de algunas y algunos docentes que sin duda en su práctica intentan generar espacios para el deporte y la recreación pero que, al desconocer las desigualdades que se pueden estar generando, refuerzan de esta manera estereotipos de una jerarquía entre sexos que empieza a vislumbrar una forma de dominación binaria hombre sobre mujer en los espacios escolares.

Delors J. (1996) destaca que “ aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia-realizar proyectos comunes y prepararse

para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” desde la práctica docente, transforma los imaginarios de género cuando se cuestiona frente a las desigualdades que estos generan y crea situaciones para que se den relaciones igualitarias a través del fomento de los valores como el respeto por los demás, desde sus cualidades físicas hasta sus capacidades e intereses, siendo urgente e importante el reconocimiento del otro como un sujeto que es valioso y que puede aportar hacia un objetivo en común, tal como lo plantea el autor.

Otro de los hallazgos encontrados tiene relación con los estereotipos de género cuya reproducción social se potencia a través de los medios de comunicación imperando las rivalidades entre los sexos y reforzando las desigualdades de género. Un ejemplo claro está cuando las mujeres actúan en los comerciales de televisión pues en su mayoría son utilizadas para dar respuesta a los intereses o deseos de los hombres, o en los comerciales de productos de limpieza son ellas las que hacen el aseo, cocinan, hacen el mercado, ofrecen productos para el maquillaje, los perfumes para atraer la atención de los hombres, pero no son presentadas por lo general asumiendo acciones de riesgo, de fuerza, de inteligencia, que permitan transformar la imagen creada socialmente: débiles e inferiores frente a los hombres versus la imagen varonil centrada en un individuo inteligente, con poder económico, poseedores de un buen campo laboral, con fuerza y agilidad para desempeñarse en los deportes; estas marcaciones son silenciosas en programas de televisión que las niñas y los niños acostumbran a ver en casa mientras resuelven una tarea o mientras realizan otra actividad del diario vivir, como también influyen los comentarios que pueden escuchar en la calle o en la casa, que finalmente funcionan en los imaginarios de género y en el comportamiento del día a día de las niñas y los niños.

Al inicio del año escolar en la nueva sede, en la gran mayoría de oportunidades durante los campeonatos de fútbol, la praxis docente de los grados superiores promueve la participación de niños en equipos rivales con los grados de tercero contra cuarto o quinto contra quinto,

tomando posesión de la cancha en el descanso y la pregunta es ¿dónde están las niñas incluidas en estas dinámicas sociales en la escuela?; al parecer ellas no son importantes siempre y cuando sean espectadoras de los partidos que se dan en la cancha. Podríamos decir que es una forma de opresión y exclusión patriarcal porque condiciona la participación de las niñas para ser reconocidas dentro de un grupo, como también sucede en otras esferas o desempeños sociales y económicos, ampliando las brechas de la desigualdad, afectando negativamente su autoestima, lo que está precisamente marcado por la historia de la escuela y lo que se ha tejido en ella, tal como lo plantea Lamas M. (2015, p. 32) “Los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico”.

Desde esta mirada, la práctica docente se plantea como propósito el desarrollo de nuevas maneras de pensar lo masculino y lo femenino, donde las niñas que tienen preferencia por el fútbol tengan la oportunidad de participar en el juego, y desplazar a quienes pretenden dominar la cancha en las clases de educación física hacia un espacio lúdico deportivo compartido donde participen todos los integrantes del grado. Es claro que los imaginarios de género empiezan a generar formas de “organización social” en la escuela, como lo plantea Lamas M. (2015, p. 32) “Al estudiar los sistemas de género aprendemos que no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos sino un medio de conceptualización cultural y de organización social”. De acuerdo a lo anterior, planteamos que son formas de organización social y cultural aún más complejas de modificar que provocan desigualdades e injusticias, y es necesario incluso que desde la niñez y desde todos los ámbitos culturales se empiecen a realizar cambios en estos esquemas simbólicos, no podemos seguir acuñando la idea que lo biológico justifica las desigualdades sociales hacia las mujeres.

La práctica docente al tener claridad frente a lo que acontece con el género, cobra sentido y reflexiona sobre la realidad inmediata del grupo escolar, y a partir de diferentes estrategias empieza a transformar dichas desigualdades. Es aquí donde la coeducación cobra sentido en el desarrollo de una práctica docente transformadora, entendida la coeducación como una idea que busca la igualdad entre hombres y mujeres y que implica un cambio cultural; según plantea Subirats M. (2017) “la tarea fundamental del trabajo coeducador tiene relación con los cambios en los modelos de género y, por lo tanto, con los cambios en las transmisiones de normas vinculadas a los géneros que se hacen en la escuela...” considerando que es precisamente la escuela y su sistema educativo el aparato creado por la sociedad para ocuparse de la “correcta educación de las nuevas generaciones” (Subirats, M. 2017).

La dimensión social de la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales. (Fierro et. al. 1996, p. 33). Retomamos la explicación que plantea Fierro como un elemento fundamental en la práctica docente, esta dimensión permite resaltar y llevar a consecuencia los valores implícitos y explícitos en la práctica docente, a veces inconscientemente los imaginarios de género, los estereotipos pueden estar presentes en la manera como hablamos, es decir el lenguaje, cómo resolvemos un conflicto, cómo organizamos las actividades y cómo las ejecutamos, por lo tanto ante todas las circunstancias presentes en el aula ha sido importante recordar que la categoría género debe estar latente de tal forma que permita guiar las acciones de la docente para orientar al grupo escolar y promover la igualdad de género.

Cabe resaltar que al inicio del año escolar existió una gran inhibición de las niñas con el uso de la cancha para juegos con pelota, precisamente por los esquemas fuertemente arraigados con relación al género; una de las mayores dificultades se presentó en el momento de organizar

equipos de fútbol, por lo que fue necesario realizar la intervención con el grupo porque algunas normas preestablecidas o ya incorporadas en el grupo desde años anteriores estaban marcando actitudes poco apropiadas en los niños durante el juego, como por ejemplo la agresividad para dirigir, para tomar la pelota, la rudeza, la necesidad y afán de competir y ganar, la desigualdad al rechazar la participación voluntaria de algunas niñas, por lo que se debió modificar las situaciones habituales de juego y crear otras.

3.3.4. “Te voy a regalar una muñeca”

Otro de los hallazgos encontrados tiene que ver con el desprestigio que un niño puede llegar a sentir cuando es asociado con aspectos femeninos; culturalmente los aspectos femeninos en la sociedad patriarcal los han relacionado a características como debilidad, pasividad, poco inteligente, frágil, cobarde, sumisión, ternura, dependencia, capacidades para las manualidades, la costura, y estas asociaciones están enmarcadas dentro de ciertas simbologías culturales instauradas por el patriarcado hegemónico, incluso son las mismas niñas quienes ponen en descrédito la feminidad, puesto que “te voy a regalar una muñeca” se convierte en un insulto frente a la “hombría del niño”.

Este tipo de situaciones son aprovechadas por la docente que interviene haciendo preguntas, reflexionando con las niñas y los niños sobre la situación presentada explicando al grupo escolar cómo en nuestra sociedad se han asignado ciertos roles; de acuerdo a lo registrado en el diario, ante esta situación la docente pregunta “¿qué es una muñeca?”, algunas respondieron que era un juguete de niñas; otra pregunta de la docente “¿sus papás juegan con ustedes y con los juguetes?” algunos dijeron que “sí,” de manera que se refleja claramente el imaginario que tienen los niños y las niñas frente a los juguetes, los cuales han sido seleccionados según las atribuciones asignadas al sexo. De modo similar, otra situación donde los estudiantes

deben llevar un juguete de su preferencia se observa que la gran mayoría de niñas llevan muñecas de brazos para jugar a la mamá, se observa que se agrupan las niñas, mas no los niños, mientras ellos llevan personajes de películas de superhéroes, sólo un niño y una niña llevan juegos de mesa.

En la práctica docente se tiene claro que existen sesgos que pueden obstruir el camino hacia la igualdad, hacia la aceptación y valoración de las mujeres, y estos empiezan a ser transformados desde el reconocimiento de las capacidades de las mujeres y de los hombres para realizar cualquier actividad; desde la posibilidad de tomar una herramienta de aseo que a veces por ser hombre nunca se le ha dado en la casa, y que incluso al ser utilizada por un niño siente que genera descrédito frente a su hombría, o cuando la docente les dice a las niñas que el ubicarse varios niños en la fila de ellas no debiera causarles risa, porque al hacerlo no se están burlando de ellos, sino que al contrario se están desprestigiando ellas mismas, que tanto niñas como niños son valiosos, ¿Por qué sentirse mal al estar en esta fila? Cada vez que la profesora le pide al niño o la niña que cambian de fila se generan estas reflexiones, pero cuando nadie se burla empiezan a comprender que su imaginario frente a las niñas se está transformando, que todas las personas son valiosas, sin discriminar por género.

3.3.5. “Uy, le ganó una mujer... y sin saber jugar”

Otro de los hallazgos encontrados en la investigación tiene que ver con los imaginarios sexistas, por ejemplo, existe cierta subvaloración con relación a las capacidades intelectuales de las mujeres, Scharagrodsky (2007) manifiesta que en Argentina hace ya varias décadas la educación estaba orientada a ciertos quehaceres y aprendizajes dependiendo del sexo de cada individuo y respondiendo a ciertos decretos que la regularon, lo que provocó el fortalecimiento de la jerarquías de los hombres frente a las mujeres, donde a las niñas se les enseñaba “la

economía doméstica, labores de manos, puericultura” y a los niños “nociones de Agricultura y Ganadería o Artes Industriales”; esta información deja ver claramente que los estereotipos de género se han construido culturalmente, el cuerpo de las mujeres representaba debilidad y estaba sujeto a la reproducción, asignando el rol de compañeras de los hombres y las futuras madres de sus hijos e hijas, con la capacidad de administrar la economía del hogar. Esta idea estereotipada que se implantó en el imaginario de cada individuo arrebató la posibilidad del reconocimiento de las capacidades intelectuales de las mujeres, marginándolas de la vida pública, política, económica, y sometiéndolas al yugo patriarcal, según Scharagrodsky (2007) “el destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología”.

Aunque la escuela actual ha ido con el paso del tiempo transformando sus prácticas pedagógicas, generando bastantes cambios culturales y oportunidades de aprendizaje en las niñas y en los niños, aún se observa la presencia de relaciones de poder fuertemente arraigadas entre las niñas y los niños; a continuación se presenta una situación clara de este fenómeno: Una niña de bachillerato intenta jugar “triqui”, al no saber jugar, un niño de segundo de primaria se ofrece a explicarle, pero ella sin decir palabra analiza bien el movimiento de las fichas y se desenvuelve en el juego, finalmente ella termina victoriosa, mientras, un niño espectador del grado Segundo dice: “Uy, le ganó una mujer... y sin saber jugar”. Parece claro que existe un juego de poderes entre la niña y el niño que juegan las partidas, pero cuando el niño espectador realiza el comentario, manifestación del lenguaje que es la gran matriz de pensamiento, lo que revela que en su imaginario existe la creencia de que las capacidades intelectuales de las mujeres son inferiores frente a las de los hombres y el hombre que sea superado por una mujer implica sentirse avergonzado. Es en este tipo de situaciones donde la práctica docente adquiere su importancia para transformar los imaginarios de género, mediante la observación y el registro en el diario de campo se logra luego llevar al aula situaciones que ejemplifican las jerarquías entre

los sexos y las reflexiones que estas puedan provocar para transformar los imaginarios que tienen los niños frente a las mujeres, que excluyen y generan desigualdades entre los sexos. Una de las situaciones que ha dejado en claro el sistema patriarcal y que ha provocado estragos es la competición entre los sexos e incluso entre miembros del mismo sexo. El profesorado deberá tener claridad frente al género para provocar situaciones que transformen las relaciones de género, estimulando la cooperación en respuesta a la competencia, y la empatía frente en contraposición a la violencia; con relación a esto Lamas M. Advierte que:

Comprender que es el “género” tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas, donde la diferencia sexual sea reconocida y no utilizada para establecer desigualdad. (2015, p. 19)

Si existen sesgos en el profesorado frente a la igualdad de género probablemente los esfuerzos por fortalecer una sana convivencia en los grupos escolares sean imposibles, puesto que las relaciones de poderes que se tejen en los escenarios escolares tienen que ver precisamente con las relaciones de género. Tal como lo plantea Delors J. (1994) la educación debe sufrir varios cambios que posibiliten la transformación de la idea de competitividad en un mundo cambiante donde la tecnología que exigía cierto dominio de máquinas ya pasa a segundo plano y se dispone la exigencia de las capacidades personales:

(...) formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos, (...) la capacidad de comunicarse y trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. (Delors 1994, P. 106)

En definitiva, está claro que la jerarquización de poderes y la marginalización de las mujeres en la sociedad es una desventaja para que ellas sean tenidas en cuenta, los

planteamientos de Delors J. (1994) están orientados a “los cuatro pilares de la educación” principalmente “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” en la cual el autor manifiesta la importancia de generar cambios en la humanidad, la sociedad siempre ha estado bajo un nivel de competencia exacerbada que está provocando estragos, grandes conflictos económicos, políticos, y sociales e imperan en las relaciones que se entretienen entre los individuos. De acuerdo con lo anterior, es importante que desde las escuelas se potencie en cada individuo la capacidad de valorar y aceptar a los demás desde sus diferencias, para ello se requiere según Delors J. (1994) “el descubrimiento del otro” y sólo se lograría si cada ser humano se conociera a sí mismo, partiendo de su historia personal, reconociendo sus experiencias que le marcaron tanto positiva como negativamente su vida y que a raíz de ellas se puedan generar transformaciones en su actuar como ciudadana, ciudadano, estudiante o docente, a partir de este acto reflexivo se daría inicio a valorar a los demás desde sus diferencias y similitudes, conociendo la historia del otro, puesto que esta merece ser escuchada y aceptada. El impacto en los modelos educativos se da desde el aula, por lo que se entiende la complejidad de la práctica docente que está entramada precisamente con estos elementos siendo reconocidos y aceptados para poder llegar a tener un acercamiento al grupo del grado segundo, para cambiar el constructo cultural patriarcal, hegemónico y excluyente que impera en nuestra sociedad. Tal como lo plantea Delors J:

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. (1994, p 108)

En uno de los talleres, el grado Segundo manifestó su gran preocupación frente a cómo han sido tratadas las mujeres a lo largo de la historia, las prohibiciones que han tenido y aún se

siguen presentando; fue realmente impactante para el grupo saber que las mujeres y los hombres actuamos con base en un constructo cultural patriarcal, sin embargo pudimos darnos cuenta que aún hay posturas patriarcales en algunos niños, por ejemplo, al momento que la profesora realiza la actividad de indagación y reflexión sobre la igualdad de oportunidades que deben tener las niñas y los niños con base en el cuento “Rosa Caramelo” Juan dice que “Rosa Caramelo debería seguir en su jardín y no debió haber salido”; la respuesta del niño da pie para generar una discusión frente a su postura y a través de las preguntas que plantea la docente se genera un cuestionamiento de las niñas y los niños donde desapruében la postura del estudiante. Esto demuestra que se empiezan a generar, a través de los cuentos y las reflexiones, transformaciones realmente significativas.

3.3.6. “Los hombres también lloran”

Parson citado por Lamas M. (2013) plantea una visión bajo fundamentos biológicos en cuanto a los papeles que debían cumplir los hombres y las mujeres en los años cincuenta, Lamas M. explica el pensamiento de Parson:

En su visión del mundo moderno, el matrimonio y la familia que se deriva de él funcionaban gracias a la presencia de una serie de vínculos de apoyo mutuo tanto económicos como afectivos. (2013, p 21)

Para Parson la mujer juega un papel muy importante en la familia desde el plano de la afectividad y la crianza de las hijas y los hijos, mientras el hombre debe desplazarse a los entornos públicos y políticos para solventar las situaciones económicas familiares y la reproducción de estos roles sexuales quedó muy marcada en la sociedad. En nuestro contexto de investigación se observa la poca participación de las madres de familia en los espacios económicos y políticos, además la reproducción de los roles sexuales y de los imaginarios de

género reflejan inconscientemente discriminación y subvaloración de las mujeres en el contexto educativo.

Un ejemplo en el plano de la afectividad aparece cuando Darío es menospreciado y burlado porque expresa sentimientos de tristeza e intolerancia a la frustración a través del llanto, puesto que durante el partido de fútbol la profesora le ha pedido que se retire por un rato porque ha incumplido los acuerdos y normas establecidas en el juego; como lo afirma Paterman 1988, Cobo 1995, citado por Scharagrodsky:

La subjetividad femenina fue sometida a un proceso de contención cuyos límites estuvieron señalados por el ideal de feminidad, por la feminidad y por la familia nuclear patriarcal. (2007, p 10).

Ese ideal de feminidad estaba representado por cualidades como sumisión, ternura, protección de las hijas e hijos, siendo difícil para los hombres ser vistos llorando tanto en los espacios públicos y privados, y cuando estas pautas establecidas culturalmente se anulan cuando el niño rompe en llanto, el imaginario de género en otros se expresa a través de los reproches de niñas que se burlan de él y en aquel niño que le dice “llora como una nena”; estas situaciones son anotadas en el diario de campo de la docente y se introducen a discusión en el aula. La idea que los niños deben mostrar rudeza, insensibilidad frente a la tristeza o frente a la frustración deriva en la pregunta ¿cómo manejar estas situaciones al no expresar sus sentimientos de dolor o de desacuerdo?, lo que lleva a que la respuesta sea esconderlos y aguantar mostrando ser un “varón”, sosteniendo socialmente la idea patriarcal.

Durante la exploración realizada con las y los estudiantes “así son las mujeres y así son los hombres” la mayoría de niñas y niños se refirió a los hombres como malgeniados, agresivos, valientes, inteligentes, desobedientes en algunos casos, miedosos, ágiles, pero también tiernos “()la ternura porque mi papá nos da abrazos, nos da besos”; de otro lado, cuando una de las niñas

ubica en la casilla de las mujeres la palabra “llorar” la estudiante reafirma que las mujeres lloran pero al contrastar su respuesta con la realidad familiar que le rodea, se da cuenta que tanto su padre como hermano pequeño también han llorado, es a partir de ese contraste con su realidad donde la niña manifiesta que la ubicación de la palabra “llorar” no es correcta y afirma: “...los hombres también lloran”. Al respecto, Lamas M. explica sobre los comportamientos de los hombres y de las mujeres:

La producción de formas culturales apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y de las mujeres es una función social y está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas...los tipos sociales que de ella resultan no pueden entenderse como simples divisiones binarias o reflejos de las diferencias sexuales biológicas. (2015, p. 23)

Según lo anterior, podríamos seguir reafirmando que estas cualidades y roles han sido asignados socialmente, y que de ello depende la ideología económica, política, religiosa y social que impera en los contextos, y no debe ser señalada bajo el criterio de la naturaleza femenina y masculina. Así mismo, la práctica docente debe tener presente el momento histórico y cultural donde se desenvuelven las niñas y los niños, su contexto barrial y familiar son de suma importancia para poder comprender sus realidades, sus imaginarios, su proceder, tal como lo manifiesta Fierro, et al:

La dimensión social de la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales (...) nos interesa recuperar aquí “*el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vida de la equidad*”. (1999, p 33)

Teniendo en cuenta lo manifestado por Fierro, et al. (1999) la mediación pedagógica de la maestra está en todo momento cuestionando estos aspectos culturales y sociales que impiden las igualdades en las relaciones de género, como un caso registrado en el diario de campo, donde en un acto tan simple como colorear una mandala mariposa, hay niños que dicen: *“esa mariposa es de niña”* inmediatamente la docente expresa que no es así *“las mariposas son para todos, tanto para niñas como para niños, son para apreciarlas y cuidarlas”*, inmediatamente toman su mandala y la colorean evidenciando alegría en el desarrollo de la actividad.

Los imaginarios de género existentes en las niñas y en los niños dejan entrever comportamientos que han sido adoptados según los patrones establecidos por el patriarcado hegemónico, como se puede observar en la actividad realizada en lenguaje, donde las niñas y los niños unen palabras para formar una oración y “tierno” la ubican en las madres, y “fuertes” en los niños, pero existe una incoherencia gramatical al momento de unir las palabras que forman la oración “las madres son tiernos”; cuando la profesora socializa junto con su grupo las oraciones, expone la relación de la imagen de aquellos niños que dan abrazos y aquellos hombres que regalan besos, lo que permite que el grupo comprenda que existe una equivocación al considerar que sólo las mujeres deben ser tiernas y débiles. La práctica docente está permeada por la dimensión valoral que refiere la intencionalidad de la equidad y la igualdad en sus acciones pedagógicas, los valores que en la maestra subyacen se hacen presentes en el aula, al momento de cuestionar situaciones que afectan la igualdad o las desigualdades en las relaciones de género, por lo tanto la influencia que tiene la maestra en las relaciones que se entretajan entre las y los estudiantes es realmente significativa, tal como se plantea a continuación:

Es así como cada maestro de manera intencional o inconsciente está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual

tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela.

(Fierro, et al. 1999 pág. 35)

Para que la escuela no siga siendo un espacio de reproducción de roles sexuales, de estereotipos, relaciones desiguales de poder, la maestra o el maestro deben tener en cuenta el significado de género, debe reconocer que existe un patrón cultural y patriarcal que ha señalado y marginalizado a las mujeres, y la ha visto como un recurso para su beneficio propio o para su satisfacción personal.

3.3.7. Zapato grande, maletín morado, ¿Qué para quién?

Otro de los hallazgos encontrados en el aula y transformados durante la práctica docente tienen que ver con los cánones de belleza construidos culturalmente y la manera como los hombres y las mujeres deben vestirse marca grandes diferencias que responden a un mercado capitalista. Sendón V. (2012) advierte que: “nuestro aspecto forma parte del ser, porque somos juzgadas por nuestra apariencia física: estamos obligadas a agradar según unos cánones adecuados a la percepción estética masculina” y estos cánones de belleza o normas culturales se establecen desde que el bebé nace o incluso antes que nazca, puesto que se está acondicionando un espacio y una vestimenta con colores supuestamente acordes al sexo, el rosado para las niñas y el azul para los niños, las sandalias para las niñas y los tenis para los niños.

En la escuela quién inconscientemente intenta transgredir aquellas normas es señalada o señalado, como ocurrió en el salón de clases a inicio de la jornada escolar cuando una niña al ver que otra compañera de clase lleva zapatos de punta redonda y un poco grandes, se burla de ella “esos zapatos son para hombre” y se ríe de su supuesta apariencia, quienes están en el salón de clase continúan con la burla hacia ella; otra situación también relevante es cuando un niño llega al salón de clases con su maletín morado, es burlado por algunos chicos y chicas “ese maletín es

de mujer”, cuando llega la profesora ya informada de la situación que se presenta en el aula, a través de preguntas se realiza un cuestionamiento a las críticas, se reflexiona y se aclara al grupo sobre las libertades y preferencias de las cuales cada persona tiene derecho sin discriminación por género, tomando ejemplos de su propia vida. En otros debates con el grupo de niñas y niños se escuchan comentarios sobre estas libertades de escogencia tanto para los niños como para las niñas, lo que permite plantear que las burlas y las críticas por el vestuario o las preferencias que tengamos no son aceptables; incluso sutilmente con el uso del cuaderno que la profesora escoge de manera intencional para que las niñas y los niños hagan diariamente el registro de las situaciones más importantes vividas en la escuela, tiene en su portada la imagen de una persona manejando motocross, ante esta imagen la primera niña que inicia la escritura del diario reacciona rechazando “este cuaderno es para hombres”, la maestra aclara sobre la imagen y advierte sobre la existencia de la libertad de las mujeres y de los hombres para ejercer este deporte, una pregunta sin duda es a las chicas del grado Segundo, en cuanto a quiénes les gustaría practicar en algún momento este deporte, algunas levantan la mano, otras se cohíben.

En definitiva, está claro lo que manifiesta Sendón (2012) “ciertos patrones culturales se insertan a través de los medios de comunicación, el mercado” lo que implica que para lograr las transformaciones culturales que permitan permear las relaciones igualitarias de género, la práctica docente debe batallar también con los medios de comunicación que imperan bajo unos estereotipos realmente marcados según el sexo. El uso por parte de la profesora de dispositivos pedagógicos en las clases como cuentos infantiles, por ejemplo “Rosa Caramelo” tienen una doble intencionalidad, no sólo fortalecer competencias lingüísticas y comunicativas sino crear conciencia y reflexión frente a algunos cánones y estereotipos que marginan y subvaloran a las mujeres y privilegian a los hombres.

Fierro et al. (1999) advierte sobre la práctica docente: “la práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental”. De forma tal que la maestra debe cuestionar su proceder desde el ámbito de su vida familiar y profesional, lo que implica una revisión de su biografía y realizar cambios significativos que impacten las desigualdades de género y minimicen las brechas existentes, para dar lugar a la inclusión y aceptación de las diferencias en la escuela. La dimensión personal hace presencia en la escuela:

Por esto, al reflexionar sobre esta dimensión, invitamos al maestro a reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y construir su futuro, a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela. (Fierro, et al. 1999, pág. 29)

En el entorno institucional es necesario pensar en la transformación de algunos esquemas culturales establecidos y que no están acordes con las necesidades e intereses de las niñas y los niños, como por ejemplo el uniforme; cuestionamos que las niñas tengan que usar falda en vez de pantalón, pues los niños son quienes están más cómodos en sus sillas mientras ellas deben utilizar pantalonetas cortas para no dejar ver su ropa interior cuando hacen algún movimiento en su puesto de trabajo. Es una ventaja que el uniforme de educación física, independiente del sexo sea sudadera para ambos, lo que permite mayor movilidad para las niñas, contrario a la falda que utilizan diariamente.

Las posturas corporales de las niñas a raíz de la incomodidad de sus uniformes se revela en el aula de clases puesto que los asientos y mesas son un poco pequeños para su edad, ocasionando accidentes como volcarse del asiento y caer al suelo; al inicio de año escolar integrantes del grupo de estudiantes se burlaban de esta situación pero se estableció en acuerdo con el grupo de abstenerse de reír o burlar a la compañera o compañero que se cayera, sin

embargo estos accidentes provocaron que las niñas tuviesen que usar en todo momento un pantalón corto debajo de su falda.

El comercio y su publicidad ha promovido e impuesto ciertos cánones de belleza para las mujeres como habíamos dicho inicialmente, y esto está permeado en las familias, pero en contraste con la coyuntura cultural, ambiental y escolar, la practicidad de la falda usada por las niñas se vuelve obsoleta e incómoda.

3.3.8. ¿Quién soy: niña o niño y por qué?

Los hallazgos dejan clara evidencia del imaginario que subyace en el grupo con relación a la identidad de género y de la existencia de factores sociales y culturales que condicionan estos imaginarios en el ser y en el hacer del grupo escolar, según planteamientos de Lamas M (2015), no podemos desechar o negar la existencia de un factor biológico existente, catalogado culturalmente dentro de un binarismo hombre y mujer puesto que la identidad de género está atravesada por la identidad sexual, cuya conceptualización aún está siendo analizada desde el psicoanálisis. La cultura como un “sistema de clasificación” según Lamas (2015) asigna y reproduce ciertos estereotipos que obstruyen la posibilidad de buscar otras alternativas o formas de ser hombre o ser mujer, organizando socialmente estructuras simbólicas que precisamente responden a “productos culturales existentes: los mitos, reglas de matrimonio, arreglos totémicos, etc.”. De acuerdo con lo anterior, el grupo escolar presenta imaginarios frente a la simbología hombre masculino y mujer femenina, puesto que los estereotipos establecidos culturalmente asignan diferencias en la forma de vestir, los roles que deben desempeñar y los espacios que cada individuo según el género debe ocupar.

Una parte del grupo escolar expresa “(l)as mujeres se diferencian de los hombres porque las mujeres mientras están cocinando, los hombres están acostados en la cama viendo partidos de

fútbol”, y también asigna estereotipos en la forma como se deben vestir “(los hombres que utilizan aretes son gay, (esos zapatos son de hombre”, incluso el uso de los colores o la reproducción sexual “(las mujeres pueden tener bebés y los hombres no pueden tener bebés”, aspectos biológicos que son reconocibles pero que culturalmente la sociedad patriarcal a tergiversado asignando responsabilidades exclusivas a las mujeres en cuanto al cuidado de los hijos e hijas, a brindar afecto y a la “economía del hogar”. Algunas normatividades se infringen cuando aquellos estereotipos femeninos se transforman en preferencia de los hombres, como el uso de los aretes o el cabello largo, y que a su vez corresponden a una economía de mercado, o espacios que habían sido asignados a las mujeres, como la preparación de alimentos en los restaurantes o en el hogar, que al ser llevados a discusión estimulan una actitud crítica y reflexiva al grupo frente a la capacidad de respetar las diferentes formas de ser hombre y ser mujer. Judith Butler citada por Lamas M (2015) menciona que el género “es el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos”.

Durante un ejercicio de simulación sobre las acciones frente al conflicto que a veces evidencian las niñas y los niños en las calles de su barrio, encuentran diferencias en el comportamiento basado en estereotipos femeninos y masculinos; por ejemplo lo que algunos estudiantes nombran sobre el movimiento corporal que realizan las niñas durante un enfrentamiento es diferente cuando representan un enfrentamiento entre dos niños; estas posturas están marcadas por el constructo simbólico que representa ser mujer y lo que representa ser hombre, “*simulan una pelea de niñas y se agarran del cabello o manotean*”; mientras que al simular una pelea de niños “*dan patadas y puños*”, lo mismo sucede cuando corren o caminan, por ejemplo, “*Julián se ofrece a realizar la simulación y corre rápidamente, cuando se le pide que corra como lo hace una niña disminuye la marcha y muestra torpeza en sus movimientos*”(Notas diario de campo).

Estas diferencias marcan desigualdades en la valoración que se deba tener frente a una persona puesto que jerarquiza el lugar de los hombres frente a las mujeres, donde lo masculino es visto como inteligente, hábil y seguro, mientras lo femenino como débil y torpe. Estas diferencias a su vez establecen relaciones de poder que obstaculizan la posibilidad de que las niñas se sientan seguras de sí mismas. Incluso son las mismas niñas quienes en su imaginario tienen incorporado acciones de debilidad y torpeza como algo natural en ellas, creyendo lo femenino como exclusivo de las mujeres. Lamas (2015) plantea que “Los ejes de valoración son culturales y aun fuera del terreno del género ésta se realiza en términos genéricos. En muchas partes se suele valorar la fuerza sobre la debilidad, y se considera que los varones son los fuertes y las mujeres las débiles”.

La escuela por su parte, refuerza de manera naturalizada estos estereotipos cuando desconoce que generan desigualdades en las relaciones entre estudiantes, cuando da preferencia a las mujeres para pasar primero durante una fila, cuando se hacen comentarios frente al comportamiento y las posturas propias de una “niña”, cuando se pide ayuda sólo a los niños para mover objetos pesados, cuando se solicita a las niñas hacer diligencias o cuando se le ofrece la cancha de fútbol exclusivamente a un grupo de niños durante la clase de educación física o durante el descanso. Delors plantea que (...) como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás.

De esta manera fue importante que, a través de diversas situaciones, la práctica docente en el grupo escolar lograra cuestionar de manera positiva los aportes de niñas y niños, como resulta la escritura del diario, el ejercer la monitoria, establecer turnos intercalados para tomar el refrigerio o para cualquier momento que lo requiriera el grupo, la formación de filas donde la intención del orden radica en aspectos distintos al binarismo hombre o mujer, desarrollar conjuntamente niñas y niños acciones sencillas como limpiar las mesas, que los grupos de

discusiones se dieran por igualdad de condiciones, o donde niñas eran valoradas por sus desempeños en las clases de educación física, y otras situaciones que dieron lugar a que las niñas y los niños empezaran a transformar la forma cómo valoraban a los demás. La “subordinación femenina” tal como lo manifiesta Cobo (2005) se ha dado a raíz de un constructo cultural que cimienta la idea de lo biológico como su esencia:

Dicho de otra forma, ser mujer no significa sólo tener un sexo femenino, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos. (Cobo, 2005, pág. 253)

Por lo anterior, en la práctica docente se toma la iniciativa de transformar los imaginarios de género que habitan en las niñas y en los niños durante el acontecer en la escuela pues sólo si las mujeres y los hombres reconocen que ambos tienen las mismas capacidades, oportunidades, derechos y obligaciones en los aspectos sociales, políticos, familiares, culturales, etc., podrá transformarse las relaciones entre los individuos; Cobo (2005) plantea que:

La desigualdad de género y sus mecanismos de reproducción no son estáticos ni inmutables, se modifican históricamente en función de la capacidad de las mujeres para articularse como un sujeto colectivo y para persuadir a la sociedad de la justicia de sus vindicaciones políticas.

El hallazgo también tiene relación con la transformación en las relaciones entre las niñas y los niños bajo el reconocimiento de sus diferencias e igualdades en cuanto a oportunidades, intereses, gustos, además frente a sus derechos que reclaman cuando son vulnerados en los espacios escolares, y son situaciones que al llevarse a reflexión transgrede ciertas prácticas y creencias patriarcales y hegemónicas.

Capítulo 4. APRENDIZAJES PARA SEGUIR TEJIENDO NUEVOS CAMINOS: CONCLUSIONES

Este capítulo presenta las conclusiones y aprendizajes derivados de la experiencia que se obtuvo con la realización del trabajo.

Al ser una investigación de carácter etnográfico nos permitió llevar a cabo el análisis de la práctica docente, potenciando nuestra capacidad de reflexión en los procesos educativos e impactando significativamente las relaciones igualitarias de género. Bajo esta misma idea fue importante que las educadoras tuviéramos una acertada interpretación de la categoría “género”. Socialmente se ha tergiversado el término al punto de que muchas educadoras y educadores sienten rechazo frente a la necesidad de asumir nuevas posturas y estrategias pedagógicas orientadas a fomentar la igualdad y la equidad entre los sexos. Por tanto, resulta claro para las investigadoras lo postulado por la autora Marta Lamas acerca de la intención que contiene la reflexión sobre el género en el escenario de convivencia y su relación con el contexto escolar;

(...) Comprender qué es el género tiene implicaciones profundamente democráticas pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas, donde la diferencia sexual sea reconocida y no utilizada para establecer desigualdad. (Lamas 2013 pág. 19).

En coherencia con lo anterior, en el grupo de estudiantes la **dimensión roles de género** está mediada por los estereotipos reproducidos culturalmente y, desde la práctica docente, se intentó resignificar este constructo cultural a través diferentes actividades pensadas especialmente en la equidad de género: organizar el salón de clases, participar en los juegos, tomar nota en el diario del grupo escolar, llevar un recado, realizar la monitoria, organizar los materiales, generar reflexiones a través de los cuentos, donde todo el grupo independiente de su sexo fue partícipe de aquellas actividades. Este operar nos conduce a transformar las relaciones en el grupo, el

trabajo solidario y compartir un espacio donde las oportunidades sean dadas por igual. Delors J. (1996) considera importante el valor de apreciar y conocer a los demás, a través de la escucha del otro, mediante la solidaridad, el reconocimiento de las diferencias en cuanto a gustos, preferencias, la aceptación, el respeto e incluso reflexionar sobre sus propios entornos, reconocer la ardua labor que realizan las mujeres, madres, hermanas, abuelas, tías en sus casas a cargo del hogar y del cuidado de las hijas y de los hijos, trabajo que no es remunerado ni valorado en su mayoría de veces. Desde estas acciones y reflexiones la incidencia en esta dimensión logra ser impactada significativamente en el grupo escolar.

Desde la **dimensión imaginarios de género**, el grupo escolar inicialmente presentaba varios sesgos frente a las desigualdades en su forma de actuar, ya que las conductas estaban guiadas por los estereotipos de género como por ejemplo, excluir a una compañera del partido de fútbol por el hecho de ser mujer, o no pasar la pelota por no considerarla buena jugadora, no respetar el llanto de un niño por ser hombre, burlar a las mujeres o a los hombres por su vestuario incompatible con los estereotipos culturalmente atribuidos. La práctica docente logra reconocer que estas acciones son producto de los entornos familiares y sociales donde se desenvuelven cotidianamente las niñas y los niños, por ello la escuela debe ser un espacio de aprendizaje, reflexión y transformación de estas prácticas, propiciando los escenarios de igualdad que tanto urgen. De acuerdo con lo anterior, durante el periodo de investigación, las actividades y las estrategias empleadas en la práctica docente logran desarticular patrones culturales que producían jerarquías entre los sexos.

El contexto cultural, social y familiar cotidiano configuran en los escenarios escolares discursos hegemónicos, pero a raíz de la investigación se da inicio a una confrontación de dos imaginarios, uno relacionado con el sentir y las expectativas de las docentes, y otro con la forma del discurso y el lenguaje desde sus diversas manifestaciones del grupo. Tal como lo plantea

Castellanos G. (2016) “(...) el discurso no sólo designa el lenguaje hablado y escrito, sino otros sistemas de significación relacionados, que incluyen la gestualidad, las posturas y movimientos corporales, y otras formas de relación entre los cuerpos de los interlocutores”. Así mismo definen las formas de actuar de acuerdo con lo que culturalmente se ha asignado propio de lo femenino y lo masculino, esto quiere decir, que se espera de hombres y mujeres en cuanto a su interrelación y comportamiento social.

A su vez, permitió reconocer que las desigualdades de género presentes en el ámbito escolar son un problema social que viene operando desde muchas décadas atrás. A raíz de movimientos feministas se han generado cambios en las estructuras sociales y en los imaginarios sociales, aquellos que perpetúan las brechas para el acceso y el reconocimiento de los derechos y oportunidades de las mujeres, aunque en su totalidad las transformaciones no se han dado, los caminos recorridos ahora nos permiten analizar y cuestionar aquellas problemáticas.

Nos ayudó a entender que las relaciones que se tejen entre las y los estudiantes son asimétricas y que esto es producto de la construcción social hegemónica y patriarcal que ha dominado todas las esferas sociales, esta asimetría es la que provoca que dichas relaciones se mantengan, más no es producto del determinismo biológico.

Así mismo logramos reflexionar sobre los aspectos que generalmente impactan y van dando forma a los mecanismos de poder y de dominación en los espacios escolares por parte de los hombres, concluyendo que las formas de resolver los problemas y las maneras de ver a los demás desde su sexo, excluyen y provocan conflictos como respuesta a la inconformidad e impotencia de no poder responder socialmente a las cánones establecidos por la jerarquía patriarcal, como por ejemplo cohibirse del llanto para expresar tristeza o dolor y ser refutado por hacerlo. Castellanos (2016), plantea que “se trata por tanto de estereotipos culturales que se emplean para juzgar el comportamiento de las personas como femenino y masculino (...)”

Así mismo la caracterización permitió identificar que en la **dimensión identidad de género**, las niñas y los niños interpretan y diferencian los aspectos femeninos y masculinos, los cuales fueron catalogados para las niñas y para los niños respectivamente, valorando roles o comportamientos en lo masculino como fuerza, agilidad, seguridad, inteligencia frente a lo femenino como débil, tierno, frágil, poco ágil; y lo estético respecto a la apariencia personal y el uso cultural de elementos decorativos designados para mujeres y para hombres, donde estas asignaciones expresaban la idea de la naturalización de lo femenino, e incluso como lo nombra Lamas (2015), “inevitables”, puesto que al ser naturales no podrían ser modificables, por ejemplo, el hecho de ser niña requería la protección de la madre para evitar que jugara en un partido de fútbol porque podría lastimarse. A partir de diversas actividades con el grupo de estudiantes se logró desmontar algunas de estas ideas instauradas culturalmente.

Por tanto, el escenario escolar “(...) es sin duda el espacio donde se pone en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. La equidad que la escuela asume como compromiso constitucional se expresa en última instancia en lo que ocurre en cada salón de clases y en cada escuela”. (Fierro, et al. 1999 pág. 33)

Hacer la caracterización de las relaciones de género también nos permitió analizar y dimensionar acertadamente el grado de Igualdad y Equidad de Género existente en el grupo escolar, lo cual nos indujo a pensar en el diseño de herramientas pedagógicas innovadoras desde la educación popular que permitan transformar dichos lenguajes e imaginarios, para que tanto niñas como niños tengan las mismas oportunidades y beneficios en el entorno escolar.

En el segundo objetivo logramos realizar un análisis de las prácticas tanto individuales como colectivas en el ejercicio docente y su impacto en las relaciones de género, no con el ánimo de establecer juicios de valor frente a la práctica docente sino establecer criterios que nos pudieran

llevar a una reflexión sobre la incidencia que esta genera en el acceso a los derechos de las niñas y las oportunidades a las cuales ellas acceden en el ámbito escolar.

Nos permitió identificar que la práctica docente puede ser mediadora para el reconocimiento de las individualidades de cada sujeto, cada individuo parte de unas necesidades y constructos personales e históricos que encaminan sus acciones: pensamientos, lenguajes, formas de resolver conflictos, etc. y ellas son producto de su contexto histórico, sociocultural y familiar, y que ese reconocimiento por parte de las maestras y los maestros puede llevar a identificar dispositivos que activan las desigualdades de poder entre los sexos.

Por lo tanto, la práctica docente como generadora y provocadora de situaciones enriquecedoras en el ambiente escolar se vuelve esencial para la transformación de estos constructos hegemónicos del poder y de desigualdades en cuanto a las relaciones de género.

El método etnográfico desde el enfoque cualitativo permitió que la práctica docente identificara dichas situaciones y fueran mediatizadas a través del diálogo y ejercicios grupales de reflexión, pasando así a cuestionar y enriquecer las vivencias entre el grupo escolar y potenciando la equidad entre los géneros. La práctica docente debe tener presente el contexto sociocultural y económico donde transcurre la experiencia de los grupos escolares y debe tener claridad que más allá de propiciar aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento tiene como propósito orientar, provocar y enriquecer aquellas experiencias de vida que ocurren dentro y fuera del aula y que representan la vida de cada estudiante y su interrelación con los demás, experiencias que revelan los pensamientos, las ideas, los sentimientos, las formas de actuar, de vestir, de resolver los conflictos, lo que se constituye como elementos fundamentales que la docente o el docente debe aprovechar para guiar y transformar los espacios de conflicto en sana convivencia, estimulando la equidad de género para garantizar la igualdad de derechos.

“Los sistemas de género” según el planteamiento de Lamas (2015), se encargan de generar desigualdades entre las mujeres y los hombres, estableciendo ciertas jerarquías de poder que marginan y excluyen a las mujeres de los espacios públicos y políticos y las ubican en un plano de la sumisión y aceptación de roles que están aislados de sus expectativas como individuos. Transformar ciertos cánones o patrones que están en los imaginarios de las niñas y los niños, que en su mayoría de veces irrumpen en las relaciones igualitarias de género, son uno de los objetivos que se plantea la práctica docente en los espacios educativos. Constituye un aspecto de gran importancia que las y los docentes tengan claro el sistema género como lo plantea Lamas (2015, p 19) cuando menciona que “(...) entender cómo incide la lógica del género en las estructuras políticas e institucionales que rigen nuestras prácticas, discursos y representaciones sociales”. Existe un currículo oculto, no está presente en el papel, pero sí en la actuación de cada educadora y educador, porque de manera intencionada procede a resolver los conflictos, las diferencias, las inequidades y desigualdades para entretejer la convivencia y la igualdad de oportunidades en el aula. La escuela como un espacio político debe ser garante de que estas desigualdades que a diario se presentan no se sigan reproduciendo, un espacio como el aula escolar debe ser significativamente transformable, pero desde la misma mediación de las y los educadores.

Otro de los logros alcanzados tiene que ver con el reconocimiento y valoración sin prejuicios de las niñas y los niños por parte de las maestras, así generan relaciones equitativas acertadas en cuanto al género, por ejemplo las posturas corporales de las niñas no son cuestionadas pues estas representan las incomodidades de un mobiliario y de un uniforme que no se adapta a sus necesidades, y que las pone en desventaja frente a los niños, ellos usan pantalón que les permite mayor movilidad y comodidad, tampoco son cuestionadas por llevar su pelo suelto, puesto que durante el día deben soportar los tirones y dolores en su cuero cabelludo por

los peinados apretados con el objetivo de mantener su cabello bien recogido, y seguir con un canon de belleza establecido y agradar a los demás.

Entendimos que la incidencia de la práctica docente impacta significativamente las relaciones de género cuando al grupo escolar se le brinda la posibilidad de desenvolverse en los deportes que están a disposición en la escuela o con los juegos que sean de su preferencia, sin ser cuestionados o cuestionadas por su sexo cuando se reconoce que existen diferencias en los sueños y deseos de cada niña y cada niño donde ser futbolista, arquera, médica o ser enfermero, y variadas posibilidades sin censurar acerca de preferencias, pero también encontramos que existe la necesidad de ampliar la exploración de otros deportes en sus tiempos libres.

La práctica docente permitió que las niñas y los niños a través de sus dibujos o sus palabras y sus acciones, reflejarán los imaginarios frente a quiénes son y cómo son, si esas creencias que llamamos estereotipos, si esas exigencias que a veces imperan en sus vidas diarias realmente marcaban sus ideales, si realmente el color rosado era su preferencia o al contrario parecía una imposición, si realmente las habitaciones, los juegos, el vestuario y todo lo que tenía que ver con ellos y con ellas era lo que eran y querían ser.

En definitiva, es claro que la práctica docente juega un papel muy importante en el escenario escolar para que las relaciones de género se vivan desde la equidad y el respeto, la docente o el docente debe hacer una reflexión constante que le permita constatar si sus acciones cumplen o no con las expectativas y necesidades de la población en la cual se configura como agente educativo.

La dimensión social enmarcada en el entorno político, cultural, geográfico y social, Fierro et al.(1999) plantea la necesidad de que el docente o la docente realice una lectura del contexto situacional de las y los estudiantes, para poder conocer cuáles son sus necesidades, intereses y expectativas y así podrá dar respuesta a ellas, por lo que era de gran importancia que

las docentes al finalizar la jornada escolar reflexionaran sobre el desenvolvimiento de su práctica y cuestionan sus acciones que impactaron gratificadamente la igualdad en las relaciones de género entre el grupo de estudiantes; en cuanto a lo que corresponde a **la dimensión personal**, esta se centró en hacer una revisión retrospectiva de la historia de vida personal y profesional de las docentes para reconocer los elementos que las llevaron a construir y transformar el ser profesional y cómo el ser profesional ha impactado la vida personal de las maestras. Otro elemento muy importante que se presenta en la investigación durante la práctica docente tuvo que ver con **la dimensión valoral**, que exigía una posición clara frente a los valores que podían propiciar las relaciones igualitarias de género, tal como lo asegura Fierro, et al:

El maestro ocupa un lugar especial en la animación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos; además tiene ascendiente sobre ellos por su condición de adulto y maestro e influye significativamente como modelo de conducta. (1999 p. 141)

Desde la forma de nombrar a las niñas y a los niños, desde las oportunidades sin discriminación por género que se llevaron a cabo a través de las diferentes actividades en el aula, en los juegos de educación física, en el descanso de la jornada y durante la hora del refrigerio, en la hora de llegada al salón de clases y en el momento de la salida, significó ser consciente de las actitudes que podrían estar reforzando las desigualdades y cómo desde los valores que se han consolidado en la experiencia personal y profesional de las docentes y con todos los aprendizajes adquiridos en la maestría podrían generar grandes transformaciones en las formas de actuar, de sentir y ver a las niñas y a los niños, de tal forma que su proceder fuera un claro ejemplo para seguir.

Con relación a los **Vínculos interpersonales** se identifica que las situaciones de conflicto interpersonal que se dan en el contexto escolar se relacionan con momentos o episodios donde las

niñas y los niños cuestionan, critican o se burlan cuando alguna de ellas o alguno de ellos no se comporta en el contexto social escolar de acuerdo con la idea que tienen acerca de lo que significa femenino o masculino. Otros conflictos se relacionan con el territorio escolar y quienes lo ocupan. Aquí la mediación pedagógica debe estar orientada a fortalecer los lazos afectivos entre los miembros del grupo de estudiantes, estimulando el amor y la práctica del respeto que se deriva de la aceptación de la otra y el otro.

Todo lo anterior nos permitió generar propuestas que inciden satisfactoriamente en las relaciones de género desde el enfoque de la igualdad de oportunidades y derechos.

Otro de los elementos que consideramos un logro acertado fue el acercamiento hacia el sentir y la razón del actuar de las niñas y los niños del grado segundo, que a raíz de ello se amplían las pistas que nos permiten ir incorporando elementos importantes para el desarrollo de las estrategias pedagógicas y la práctica docente.

A través de los proyectos logramos comprender las complejidades surgidas a raíz de los constructos que persisten en los imaginarios sociales enmarcados bajo las desigualdades de género, y que ubican a las mujeres en situación de marginación y subordinación, por ejemplo el programa PESCC nos permitió incorporar procesos pedagógicos para dinamizar los aprendizajes e interacciones en las y los estudiantes, y se encontró que la matriz pedagógica de este programa facilita la incorporación de ejes temáticos que favorecen la equidad de género y contribuyen en el mejoramiento de la convivencia escolar, toda vez que el respeto y valoración de las diferencias, se constituyen en principios fundamentales para fortalecer el valor de ser y de ser con otros.

Otro de los aprendizajes que consideramos importante destacar en este trabajo tienen que ver con el lugar que ocupan las maestras y las y los estudiantes, lo que comúnmente se ha denominado relación educadora - educando, partimos desde los enfoques de la educación popular y uno de los

principios metodológicos que en ella subyacen, uno de ellos, el diálogo, que esta relación educadora-educando fuera dialógica, tal como siempre lo ha planteado Freire,

“El diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los seres humanos se encuentran para reflexionar su realidad tal como lo hacen y rehacen”. Paulo Freire, citado por Núñez Carlos (2005).

A través del diálogo mediado por las maestras conseguimos que el grupo escolar expusiera sus ideas y sus puntos de vista de manera crítica, que a raíz de cada una de las dimensiones preparadas como ejes temáticos, y así lograríamos conocer lo que cada estudiante pensaba al respecto; sus situaciones vivenciales tanto en los escenarios familiares, barriales, escolares fueron claves para realizar interpretaciones y además generar discusiones con el ánimo de comprender las dinámicas relacionadas con las desigualdades de género que a diario se reproducen. Fue de gran importancia tener presente y vivenciar con el grupo un elemento muy importante: “el respeto” tal como lo plantea Núñez Carlos (2005) cuando se refiere a lo fundamental que es el respeto en el momento de establecer un lazo comunicativo entre las y los educandos, las y los educadores, un valor tan importante como el respeto se vuelve fundamental para que la opinión del otro individuo sea reconocida y tan valiosa que cada una y cada uno de los estudiantes escuchaba y aceptaba las diferentes posturas y miradas, sin dejar a un lado la posición crítica y la posibilidad de exponer los desacuerdos. El respeto es uno de los ejes fundamentales de la educación popular, Paulo Freire siempre resaltó lo importante que es el respeto en una mediación dialógica, desde la postura del y de la educadora como ejemplos a seguir.

A nivel personal logramos deconstruir de nuestro pensamiento la mirada hegemónica y patriarcal que arrebató las posibilidades de un mundo más ameno. Como educadoras, desde el

enfoque de la educación popular, esta apuesta pedagógica nos permitió comprender la importancia de revisar constantemente nuestras posturas frente a las realidades que enmarcan las condiciones sociales, culturales y familiares de los grupos escolares porque muchas veces las pretermitimos y centramos nuestro interés en el cúmulo de conocimientos y omitimos que la práctica educativa desde la mirada de la educación popular debe generar transformaciones sociales que permitan a las niñas, adolescentes y mujeres conocer sus derechos y defenderlos.

La introducción de espacios en el aula para explorar los imaginarios, la identidad, los roles de género y los vínculos interpersonales provocó una mirada introspectiva acerca del ejercicio de la profesión de las y los educadores, reflexionando sobre ello y produciendo una actitud consciente acerca del uso de su lenguaje y sus acciones que reproducen el modelo patriarcal y heteronormativo de manera naturalizada, lo que ha derivado en una transformación de dicha práctica desde la modificación de los discursos hasta las acciones pedagógicas en la mediación escolar, y que en la vida en la escuela cobran sentido cuando se interviene con la intención de afianzar la equidad en el género frente a situaciones cotidianas de discriminación e inequidad que se dan en los espacios escolares.

Si bien sabemos, estos constructos culturales están arraigados de igual manera en el sentir y accionar docente, que sin duda se reproducen y se refuerzan como esquemas o patrones culturales en las diferentes momentos o cotidianidades de la escuela, desmontarlos requiere de un proceso minucioso puesto que hay cuerpos y mentes que se resisten a revisarse a sí mismos, su historia personal y familiar para reconfigurar esos imaginarios que atañen su vida. El proceso vivido en la maestría permitió desde diversas miradas y experiencias educativas hacer esa revisión y reflexión con aras de transformarse. Situaciones que nos permitieron validar lo enteramente dicho.

El desarrollo de saberes en las docentes proporciona claridad acerca de caracterizar no sólo la dinámica en el aula sino también el contexto escolar respecto a las relaciones de género que se

tejen y van configurando la cultura escolar, promoviendo el planteamiento de acciones que, desde la formalidad de los proyectos transversales de la institución educativa, generan transformaciones y promueven una cultura de equidad de género.

Capítulo 5. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER LAS RELACIONES EQUITATIVAS DE GÉNERO EN LA ESCUELA: RECOMENDACIONES

Para contribuir al fortalecimiento de la equidad de género en las aulas escolares se propone integrar la política pública existente con relación a la equidad de género, el programa transversal de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, y las competencias ciudadanas, presentamos entonces a continuación una propuesta con base en los requerimientos anteriormente mencionados, proporcionando la ruta metodológica para desarrollarlo.

5.1. PROYECTO CONSTRUYENDO CAMINOS HACIA LA EQUITAD DE GÉNERO

5.1.1 Introducción

En la búsqueda de desarrollar estrategias pedagógicas que permitan la construcción de entornos educativos que fomenten la sana convivencia, el ejercicio de los derechos y deberes y la resolución pacífica de los conflictos, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado proyectos que buscan tal fin, definiendo rutas que posibiliten la construcción de nuevas ciudadanías que alimenten una sociedad desde el respeto por las demás personas y que den paso a una cultura donde el reconocimiento y aceptación de la diferencia, la igualdad en oportunidades y la equidad en las relaciones sea la forma de interactuar. Dentro de los lineamientos nacionales se propone los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, propuesta desde la cual se plantea que *es característica de los seres humanos vivir en sociedad...y las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a la existencia* (Estándares Básicos de Competencias, 2006). Desde luego que las relaciones sociales están permeadas de contradicciones donde en muchas ocasiones prima lo individual más que lo colectivo y es en esta coyuntura donde el conflicto se presenta, el cual demanda tramitarse en aras de la construcción de convivencia pacífica y que exige una ciudadanía de pensar en el otro. *La propuesta de formación en*

competencias ciudadanas “supone apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros importantes, como proteger el medio ambiente. En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad” (Competencias Ciudadanas. Estándares Básicos de Competencias, 2006. pp.154) Desde este lugar, la propuesta de Competencias Ciudadanas presenta las metas en la formación ciudadana que son tanto individuales como sociales, así:

- Fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos,
- Promover el desarrollo de competencias comunicativas,
- Promover el desarrollo de competencias cognitivas,
- Promover el desarrollo de competencias emocionales y principalmente,
- Promover el desarrollo de **competencias integradoras**, que básicamente articulan todas las demás.

Desde la propuesta ministerial, desarrollar las competencias integradoras tiene como propósito sui géneris fomentar el desarrollo moral, aportar a la construcción de la convivencia y la paz, promover la participación y responsabilidad democrática y promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas. Siguiendo la ruta del Ministerio de Educación Nacional, hallamos aportes que guían hacia esta dirección desde el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

5.1.2. Problema

¿La realidad social de violencia de género encuentra un escenario propicio de transformación desde la escuela?

Los lineamientos planteados desde la legislación hasta los procesos de prevención, la atención e implementación de acciones en los diferentes estamentos sociales y estatales para reducir y evitar dicha violencia se convierten en muchas ocasiones en protocolos que tienen poco impacto porque se limitan a desarrollar más bien campañas preventivas o de sensibilización puntuales sin que medie una lectura real del contexto particular que requiere **observar** cómo se tejen las relaciones entre estudiantes y **analizar** las relaciones que se gestan al interior de las aulas y en los espacios escolares, no sólo entre pares más próximos sino con sus docentes, reconociendo que la cultura de violencia de género en la ciudad se ha naturalizado a tal nivel que resulta como una forma de interacción habitual y validada entre los sujetos educativos y es en ese aspecto donde se resalta el papel preponderante de la o el docente como es el de agenciar transformaciones a partir de las resignificaciones en los imaginarios, los estereotipos, en las identidades y en la interacciones con las otras y los otros, es decir, generando acciones educativas en la vida cotidiana de la escuela; esto es posible por el lugar y relevancia .

De otro lado, la práctica docente y su incidencia en las relaciones de género es un ejercicio pedagógico potente al ser un referente de socialización de gran impacto en los valores, en el ejercicio pleno de derechos, en el reconocimiento de la pluralidad y en la igualdad de oportunidades que se deben privilegiar en la relación que se construye entre docente, las niñas y los niños dentro del contexto escolar. Si bien el sistema educativo actual ha venido transformando las prácticas educativas para dar respuestas a los últimos lineamientos de la educación y a su vez a modelos pedagógicos más flexibles, aún son muchas las aulas donde

persiste la educación diferenciada según el sexo a raíz de los estereotipos y normatividades establecidas socialmente en relación con el género.

5.1.3. Justificación

El Ministerio de Educación Nacional ha promovido la implementación de cuatro proyectos obligatorios transversales, desde los cuales se busca aportar a la formación de los estudiantes en temas muy importantes como son el Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, conocido como PESCC, el proyecto de Educación Ambiental, PRAE, el proyecto de Estilos de Vida Saludable y el proyecto de Derechos Humanos. Así mismo, el Gobierno Nacional a través de la Ley 1620 crea el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Todo lo anterior orientado a fortalecer una política pública que aporte a la construcción de una ciudadanía que se exprese como sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural que no sólo sea en concordancia con la Ley 715 sino que contribuya al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo frente al ejercicio de los derechos y deberes como ciudadano activo.

Para este caso se escogió el proyecto PESCC dado que aporta elementos valiosos para la formación en el tema de género, puesto que involucra un “proceso deliberado e intencionado, (...) para hacer cotidiano el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, la igualdad entre hombres y mujeres, y una vivencia de la sexualidad que enriquezca el proyecto de vida de cada una de las personas de la comunidad educativa” (2008, Guía 2 PESCC)

5.1.4. Objetivos

1. Potenciar aprendizajes básicos para la participación en igualdad de condiciones y oportunidades.

2. Fortalecer las relaciones equitativas de género en las niñas y los niños en el ambiente escolar.
3. Contribuir al respeto por la diversidad y el reconocimiento de las diferencias como oportunidad para mejorar la convivencia.

5.1.5. Marco Conceptual

PESCC: Es un programa promovido por el Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas, (UNFPA) con el objetivo de que las Instituciones Educativas del país, lleven a cabo proyectos encaminados a fortalecer en las niñas, niños y jóvenes el reconocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos, de tal manera que puedan tomar decisiones con criterio frente a su propio cuerpo y que puedan llevar a cabo una vida plena en sociedad, sin ser violentados sus derechos o sin llegar a violentar los derechos de los demás. Este programa cuenta con tres cartillas que orienta a las Instituciones Educativas para la formulación y puesta en marcha de proyectos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, desde las bases conceptuales y pedagógicas necesarias para su implementación y desde el enfoque de competencias ciudadanas. Es así como cada IE deberá implementar con base en tres hilos conductores los proyectos transversales e incluso desde el currículo oculto, estrategias que permitan estos logros.

Equidad de género

Según la Guía de Transversalización de la Perspectiva de Género, equidad de género “se refiere a la posibilidad que tienen hombres y mujeres de que se les reconozcan todas sus diferencias a la hora de acceder a todos sus derechos y todas las posibilidades de desarrollo de sus potencialidades humanas (...) de la libertad, la dignidad y el bienestar” Si bien es cierto en nuestra sociedad tanto mujeres como hombres gozan de condiciones de ventaja o desventaja al momento

de acceder a los derechos, estas condiciones son aquellas que socialmente han construido clasificaciones por etnia, edad, condición económica, orientación sexual, identidad de género “etnia racializada” que limitan al ser humano porque engrosa las brechas para el acceso a sus derechos y oportunidades.

Violencia basada en género

Según La Organización de los Estados Americanos, citado por Fanny Barragán Ávila, Martha Alfonso Jurado, la violencia basada en género es “(...)toda acción o conducta basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” En nuestro país las violencias basadas en género están siendo señaladas con mayor rigurosidad gracias a que en los últimos años la ley ha permitido establecer claridad frente a ellas y llevar a cabo acciones de reparación y orientación a las víctimas; con el objetivo de erradicar las violencias basadas en género el MEN lleva a cabo desde varios años propuestas que permiten en los espacios escolares la formación basada en competencias ciudadanas, derechos sexuales y reproductivos, para que desde la escuela se empiece a generar conocimiento sobre estos derechos y el respeto hacia los derechos de los demás.

Competencias ciudadanas

El programa de competencias ciudadanas plantea el desarrollo de un conjunto de “habilidades, conocimientos y actitudes comunicativas, emocionales, y cognitivas e integradoras” desde un enfoque de derechos, de conformidad a la ley 115 de 1994, Artículos 5, 13 y 14. A raíz de estos requerimientos y de la complejidad social de los contextos, para el desarrollo de estas habilidades es necesario que las situaciones naturales que surgen de la interacción de las niñas y los niños sean potencializadas para que los individuos inmersos en la sociedad asuman posturas

como el respeto de los derechos de los demás y una posición crítica frente a la vulneración de los mismos, el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, sexual, cultural, la autoestima, la amistad, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, el interés por lo que le sucede al otro individuo, la toma de decisiones desde el análisis crítico y consciente de las situaciones que le afectan y que afectan a los demás, la capacidad de expresar sus posturas y sentimientos. Los primeros agentes socializadores, la familia, la sociedad y la escuela son espacios donde se vive y se “ejercita la ciudadanía”. Y en los cuales se pretende transformar posturas e interacciones que complejizan las violencias basadas en género.

Educación para la sexualidad

De acuerdo con la Ley 1620, los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad tienen como objetivo desarrollar competencias en los y las estudiantes para tomar decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar; y aprender a manejar situaciones de riesgo, a través de la negativa consciente, reflexiva y crítica y decir no a propuestas que afectan su integridad física o moral.

5.1.6. Metodología

Dando lugar a lo encontrado en la caracterización de las relaciones de género, y de acuerdo con los requerimientos planteados en el PESCC se diseña una propuesta para abordar el tema de equidad de género, el respeto por las diferencias y la igualdad de oportunidades.

La propuesta se hace a través de la matriz pedagógica para la construcción de estrategias didácticas del PESCC y los hilos conductores presentados responden a los enfoques de la ley 1620. Para esto se acude al diseño de talleres incorporados al plan de aula que buscan fortalecer la autonomía, el reconocimiento de la diferencia y similitudes.

HILO CONDUCTOR	LO QUE QUEREMOS LOGRAR	COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CIENTÍFICAS QUE APUNTA	OTROS PROYECTOS O ACTIVIDADES PREVIAS CON LAS QUE SE RELACIONA	¿CÓMO HACERLO?	¿CON QUIENES?	RECURSOS CON QUE CONTAMOS	¿CÓMO SABER QUE SE HA LOGRADO?
Derechos sexuales y reproductivos	Fortalecer las relaciones equitativas de género en las niñas y los niños en el ambiente escolar.	Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos.	El proyecto de Democracia y Participación Ciudadana Proyecto Mediación Escolar Proyecto Competencias Ciudadanas	En el área de ética y valores a través de talleres Taller 3 Así son las mujeres y así son los hombres.	Estudiantes de grado segundo de primaria	Instructivos de los talleres Materiales de papelería Cuentos	Conoce sus derechos, logra su propio reconocimiento y aceptación de sí mismo, como hombre, como mujer y como ser sexuado. Expresa respeto por la igualdad de sexo y de género.
Enfoque de género	Potenciar aprendizajes básicos para la participación en igualdad de condiciones y oportunidades. Contribuir al respeto por la diversidad y el reconocimiento de las diferencias como oportunidad para mejorar la convivencia.	IDENTIDAD DE GÉNERO Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.	Proyecto Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía	Taller 5 ¿Quién soy: niña o niño y por qué?	Estudiantes de grado segundo de primaria	Instructivos de los talleres Materiales de papelería Cuentos Videos	Participa de manera respetuosa y manifiesta sus opiniones Contribuye con su actitud de respeto y reconocimiento por la diferencia a la convivencia y la igualdad de oportunidades, sin discriminación. Argumenta razones para valorar y respetar a todos los seres humanos y comparte los espacios en la escuela, evitando la discriminación hacia sus compañeras y compañeros.

	<p>ROLES DE GÉNERO Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas, acuerdos para evitarlas.</p> <p>VÍNCULOS INTERPERSONALES Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.</p> <p>IMAGINARIOS DE GÉNERO Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación económica, etc.</p> <p>DIVERSIDAD DE GÉNERO Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana.</p>		<p>Taller 1 Los oficios de la casa</p> <p>Taller 4 El mapa de la amistad</p> <p>Taller 2 Mi habitación</p> <p>Taller 3 Así son las mujeres y así son los hombres.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

5.1.7. Desarrollo operativo

Haciendo uso de la ficha de actividades (Anexo 1) del Proyecto de Aula PESCC y la Equidad de Género se diseñan las actividades para el logro de los objetivos, abordando las siguientes temáticas:

- Los oficios de la casa

Objetivo: identificar los roles de género en el grupo de estudiantes

- Mi habitación

Objetivo: indagar sobre los prejuicios que se han incorporado en la vida de las

niñas y los niños, de acuerdo a estereotipos de género, y que configuran los imaginarios de género.

- Así son las mujeres y así son los hombres

Objetivo: explorar en el grupo de estudiantes las ideas que tienen sobre rasgos

personales masculinos y femeninos que configuran los imaginarios de género.

- El mapa de la amistad

Objetivo: observar ejercicios de poder en espacios que socialmente han sido

distribuidos para los hombres y la capacidad de las mujeres para

pronunciarse frente a la injusticia o estos ejercicios de dominación de los hombres, aspecto que configura roles de género.

- ¿Quién soy: niña o niño y por qué?

Objetivo: explorar en el grupo de estudiantes ideas, emociones y comportamientos

que llevan a identificarse como niña o como niño y que configura la identidad de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Santiago de Cali. 2017. **Revisión de la situación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Santiago de Cali.** Comité Municipal de Convivencia Escolar –COMCE Santiago de Cali.
- Alcaldía de Santiago de Cali. 2013. **Documento Cali en Cifras.** Departamento Administrativo de Planeación, Santiago de Cali.
- Alcaldía de Santiago de Cali, 2014. Centro de Estudios de Género, mujer y sociedad, Universidad del Valle. **Guía de Transversalización de la Perspectiva de Género.** Santiago de Cali.
- Alfonso Pilar, Aguado Juan Pablo, Estereotipos y Coeducación. Recuperado el 16 de mayo de 2013 de https://documentop.com/estereotipos-y-coeducacion_5988eaac1723ddb40462a1fb.html
- Alzás T. Galet C. De Souza J.2016. **Análisis de la deseabilidad social de los roles de género,** Asparkía, 29; 75-89 - ISSN: 1132-8231
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas. 1968. **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.
- Barragán F. Alfonso M. 2010 **Lineamientos de Política Pública Para La Prevención, Protección, Atención y Sanción de las Violencias Basadas en Género y Contra las Mujeres en Colombia.** Bogotá, Colombia
- Castro Soto, Niyireth. 2016. **La escuela: un horizonte posible para prevenir las violencias hacia las mujeres.** Cali. Tesis. Universidad San Buenaventura.
- Cobo R. 2005. **El género en las ciencias sociales,** Universidad de A Coruña. Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 18 (2005): 249-258 pp. 9.

- Congreso de Colombia. 2013. **Ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.**
- Delors, J. 1996. **Los cuatro Pilares de la educación**, en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Fierro C. Fortoul B. Rosas L.1999. **Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción.** Maestros y enseñanzas. Editorial Paidós. México.
- Flores Bernal, Raquel. 2005. **Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida.** Revista Iberoamericana de Educación, número 038 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid, España pp. 67-86
- García Ramírez, Carmen Teresa. 2014. **Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial.** Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes. Artículo Educere, vol. 18, núm. 61, septiembre-diciembre, pp. 439-448
- Gardner, Howard 2014. **Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples.** Fondo de Cultura Económica. México pp. 109-327.
- Holland, J. Gordon, T. y Lahelma, E. 2001. **Mapeando el Género y la Ciudadanía en las Escuelas.** Bogotá. Artículo Nómadas (Col), núm. 14, abril, pp. 24-34
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia GCRNV. 2016. **Boletín Epidemiológico Violencia de Género en Colombia** Análisis comparativo de las cifras de los años 2014, 2015 y 2016.

- Lamas M. 2013. **El género La construcción cultural de la diferencia sexual**. Programa Universitario de estudios de género, México. 9-33, 97-125
- Cole Babette. 1987. **El Príncipe Ceniciento**. Editorial Destino Infantil & Juvenil. España. 1° ed., 1° imp. Archivo digital.
- Cole Babette. 1986. **La Princesa Listilla**. Ediciones Destino. Recurso digital. 1° ed., 1° imp. Archivo Digital.
- Lamas, M. 2000. **Algunas dificultades en el uso de la categoría género**. La Ventana. Revista de Estudios de Género, 1, Universidad de Guadalajara, 327-363.
- López L., Otálvaro L., Malatesta C. 2015 **Sexualidad al derecho**. Guía #2 Para la promoción y protección de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos de Niños, Niñas y Adolescentes en la Escuela. Alcaldía de Santiago de Cali
- Mejía M., Awad M. 2007. **Educación Popular Hoy en tiempos de globalización**. Ediciones Aurora, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 2006. **Documento No.3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas**. Primera edición. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. 2008. **Programa de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Guía 1, 2 y 3**. Colombia
- Murillo J. y Martínez Ch. 2010. **Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial**. 3 edición.
- Ana María Machado, Rosa Farias (ilustraciones). 2007. **Niña bonita** Ediciones Ekaré 1° ed., 1° imp. Archivo Digital.
- Casali, A., Lima, L., Núñez, C. 2005. **Propuesta de Paulo Freire para una Renovación Educativa**. ITESO CEAAL CREFAL. México.

- Redacción Colprensa y El País. 2017. **De 353 feminicidios en Colombia, solo se han dictado 53 condenas.** Periódico El País. Recuperado <http://www.elpais.com.co/judicial/de-353-feminicidios-en-colombia-solo-se-han-dictado-53-condenas.html>
- Adela Turín, Nella Bosnia (ilustraciones). 1975. **Rosa Caramelo.** Ediciones S.L. Kalandraka. Archivo digital.
- Scharagrodsky P. 2007. **El cuerpo en la escuela.** Revista Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. P. 2-16
- Sendón de León V. 2012. **Violencia Simbólica.** Colombia. Ponencia en el Seminario Internacional de Periodismo No Sexista.
- Subirats M. 2017. **Coeducación, apuesta por la libertad.** Octaedro Editorial. España
- Pérez Julia. Estereotipos de género. Recuperado el 28 de agosto de 213 de https://documentop.com/estereotipos-y-coeducacion_5988eaac1723ddb40462a1fb.html
- Torres Esperón, C.J., Lozano Lefrán, A. y Rodríguez Washington N. 2013. **Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia.** La Habana Cuba. Artículo Revista Cubana de Salud Pública, suplement 1, Vol. 39, p 893-902. 10p
- Trucco, D. Inostroza P. 2017. **Las violencias en el espacio escolar.** CEPAL UNICEF
- Upegui, Piedad Cristina 2014. **Complejidades de la convivencia en el escenario escolar.** Cali. Tesis. Universidad del Valle.

ANEXO 1. Talleres

Taller 1: Ficha Caracterización de las relaciones de género. Los oficios de la casa	
Personas participantes:	Estudiantes Grado Segundo Docentes investigadoras
Objetivo:	Identificar los roles de género en el grupo de estudiantes
Lugar:	Aula Segundo IE Pedro Antonio Molina Sede San Jorge
Fecha:	Febrero 2017
Hora:	8:00 a.m. a 10:00 a.m. Proyecto Competencias Ciudadanas y PESCC
Materiales	Material Reciclable, Ega, Cartulina, Marcadores, Colores, Hojas en Blanco, Crayolas y Pliegos de papel.
Paso a paso:	<p>1. ¿Qué oficios hacen en casa las mujeres y los hombres? Se inicia con la pregunta al grupo de estudiantes sobre los oficios que realizan en la casa y se organizan intencionadamente en subgrupos heterogéneos y homogéneos de 4 o 5 estudiantes. Se les entrega un pliego de papel bond para realizar un registro escrito y se retoman las preguntas: ¿Qué oficios hace la mamá en la casa? ¿Qué oficios hace el papá en la casa?</p> <p>Se explora con el grupo de estudiantes sobre los oficios que realizan regularmente en casa mujeres y hombres.</p> <p>Tiempo: 1 Hora</p> <p>2. Identificación los roles en el contexto familiar Se solicita al grupo de estudiantes que consignen en una Hoja en Blanco los oficios que realizan en casa mujeres y hombres y se socializa al grupo en una cartelera general donde se escribe en una rejilla dichas actividades Tiempo: 20 minutos.</p> <p>3. Cierre Se reflexiona acerca de los roles que se asignan a mujeres y a hombres reestructurando con el grupo las ideas sexistas que discriminan a mujeres y hombres en el desarrollo de actividades. Tiempo: 20 minutos. Refrigerio: 15 minutos.</p>

Evaluación	<p>Se consignan las conclusiones de la sesión en el diario de campo.</p> <p>Rúbricas impacto de la acción pedagógica:</p> <p>Alto: argumenta acerca de no existir oficios que correspondan de manera exclusiva a mujeres u hombres.</p> <p>Medio: reconoce que los oficios y tareas domésticas pueden ser realizados igualitariamente por mujeres y hombres.</p> <p>Bajo: incorpora para sus elecciones personales oficios que valora como masculinos o como femeninos según sea el caso.</p> <p>Tiempo: 15 minutos.</p>
<p>Taller 2: Ficha Caracterización de las relaciones de género.</p> <p>Mi habitación</p>	
Personas participantes:	Estudiantes Grado Segundo Docentes investigadoras
Objetivo:	Indagar sobre los prejuicios que se han incorporado en la vida de las niñas y los niños, de acuerdo a estereotipos de género, y que configuran los imaginarios de género.
Lugar:	Aula Segundo IE Pedro Antonio Molina Sede San Jorge
Fecha:	Febrero 2017
Hora:	8:00 a.m. a 10:00 a.m. Proyecto Competencias Ciudadanas y PESCC
Materiales	Ega, Cartulina, Marcadores, Cinta de enmascarar, Colores, Frases en cartulina, Pliegos de papel bond.
Paso a paso:	<p>1. Armandó mi habitación Se organizan grupos heterogéneos y se les instruye a que armen la habitación que sería para una niña y la que sería para un niño, utilizando las frases de objetos, colores, juguetes que hacen parte de una habitación infantil. Tiempo: 1 Hora</p> <p>2. Identificación los estereotipos y prejuicios Se solicita al grupo de estudiantes que peguen en una cartelera las frases que corresponden a la habitación de una niña y en otra cartelera la de un niño. Tiempo: 20 minutos.</p> <p>3. Cierre</p>

	<p>Se destaca la participación y el entusiasmo en el grupo de estudiantes en el desarrollo de la actividad. En la distribución de los objetos que hacen los subgrupos se evidencia estereotipos respecto a los objetos destinados para niñas y niños y prejuicios en los usos de colores y juguetes. Se reflexiona acerca de esta práctica cultural y la importancia de la libertad para elegir de acuerdo a los gustos de cada persona.</p> <p>Tiempo: 20 minutos. Refrigerio: 15 minutos.</p>
Evaluación	<p>Se consignan las conclusiones de la sesión en el diario de campo.</p> <p>Rúbricas impacto de la acción pedagógica:</p> <p>Alto: argumenta acerca de no existir colores, objetos y juguetes que correspondan de manera exclusiva a mujeres u hombres.</p> <p>Medio: reconoce que colores, objetos y juguetes pueden ser utilizados igualitariamente por mujeres y hombres.</p> <p>Bajo: incorpora en sus elecciones personales colores, objetos y juguetes que valora como masculinos o como femeninos según sea el caso.</p> <p>Tiempo: 15 minutos.</p>

Taller 3: Ficha **Caracterización de las relaciones de género.**
Así son las mujeres y así son los hombres

Personas participantes:	Estudiantes Grado Segundo Docentes investigadoras
Objetivo:	Explorar en el grupo de estudiantes las ideas que tienen sobre rasgos personales masculinos y femeninos que configuran los imaginarios de género.
Lugar:	Aula Segundo IE Pedro Antonio Molina Sede San Jorge
Fecha:	
Hora:	8:00 a.m. a 10:00 a.m. Competencias Ciudadanas y PESCC

Materiales	Ega, Cartulina, Marcadores, Cinta de enmascarar, Colores, Frases en cartulina, Pliegos de papel bond.
Paso a paso:	<p>1. Asignando rasgos para mujeres y para hombres Se organizan subgrupos heterogéneos y se les instruye a que realicen una cartelera con las características que tienen mujeres y hombres, utilizando las frases en cartulina. Tiempo: 20 minutos</p> <p>2. Identificando rasgos humanos Se solicita a los subgrupos que socialicen su trabajo al resto de compañeros y compañeras y se piden las opiniones al grupo de estudiantes. Tiempo: 1 Hora</p> <p>3. Cierre Se reflexiona acerca de la importancia de reconocer que las frases en cartulina son rasgos de los seres humanos y que mujeres y hombres pueden expresarlas. Tiempo: 20 minutos. Refrigerio: 15 minutos.</p>
Evaluación	<p>Se consignan las conclusiones de la sesión en el diario de campo.</p> <p>Rúbricas impacto de la acción pedagógica:</p> <p>Alto: argumenta acerca de no existir rasgos que correspondan de manera exclusiva a mujeres u hombres.</p> <p>Medio: reconoce que las características de comportamiento pueden ser expresados igualitariamente por mujeres y hombres.</p> <p>Bajo: incorpora para sus elecciones personales rasgos que valora como masculinos o como femeninos según sea el caso.</p> <p>Tiempo: 20 minutos.</p>

Taller 4: Ficha **Caracterización de las relaciones de género.**

El mapa de la amistad

Personas participantes:	Estudiantes Grado Segundo Docentes investigadoras
--------------------------------	--

Objetivo:	Observar ejercicios de poder en espacios que socialmente han sido distribuidos para los hombres, y la capacidad de las mujeres para pronunciarse frente a la injusticia o estos ejercicios de dominación de los hombres, aspecto que configura roles de género.
Lugar:	Aula Segundo IE Pedro Antonio Molina Sede San Jorge
Fecha:	
Hora:	8:00 a.m. a 10:00 a.m. Competencias Ciudadanas y PESCC
Materiales	Ega, Cartulina, Marcadores, Cinta de enmascarar, Colores, Frases en cartulina, Pliegos de papel bond.
Paso a paso:	<p>1. Haciendo nuestro mapa de la escuela Se organiza el grupo de estudiantes en subgrupos, uno de niñas y otro de niños y se les pide que realicen un mapa de la escuela en cartulina. Tiempo: 1 Hora</p> <p>2. Ubicando espacios En el mapa deben ubicar algunos símbolos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la figura de una niña, que representa los espacios que ocupan las niñas. ▪ la figura de un niño, que representa los espacios que ocupan los niños. ▪ la figura de dos estudiantes niña y niño, que representa los lugares que ocupan frecuentemente niñas con niños. ▪ una cara triste, que representa las peleas. ▪ un corazón, que representa la amistad. ▪ una estrella, que representa los sitios que más les gusta. ▪ símbolos en X roja, que representaban juegos y espacios con poca aceptación o gusto <p>Tiempo: 30 minutos.</p> <p>3. Cierre Se reflexiona sobre la distribución de los espacios en la escuela y cómo el apropiarse de ellos incide en las relaciones de amistad y conlleva a discriminar y marginar a sus compañeras y compañeros. Se propone y se acuerda compartir los espacios para un uso democrático de los mismos que eviten conflictos y que permita realizar juegos donde todas y todos participen.</p> <p>Tiempo: 20 minutos. Refrigerio: 15 minutos.</p>

Evaluación	<p>Se consignan las conclusiones de la sesión en el diario de campo.</p> <p>Rúbricas impacto de la acción pedagógica:</p> <p>Alto: argumenta y comparte los espacios en la escuela y evita la discriminación hacia sus compañeras.</p> <p>Medio: reconoce que los hombres no deben apropiarse de los espacios en la escuela y que las mujeres tienen igual derecho de participar en ellos.</p> <p>Bajo: se apropia de espacios en la escuela donde se discrimina la participación de las mujeres o de los hombres.</p> <p>Tiempo: 20 minutos.</p>
-------------------	--

<p>Taller 5: Ficha Caracterización de las relaciones de género. ¿Quién soy: niña o niño y por qué?</p>	
Personas participantes:	Estudiantes Grado Segundo Docentes investigadoras
Objetivo:	Explorar en el grupo de estudiantes ideas, emociones y comportamientos que llevan a identificarse como niña o como niño y que configura la identidad de género.
Lugar:	Aula Segundo IE Pedro Antonio Molina Sede San Jorge
Fecha:	
Hora:	8:00 a.m. a 12:00 m. Competencias Ciudadanas y PESCC
Materiales	Cuento infantil, Ega, Cartulina, Marcadores, Cinta de enmascarar, Colores, Témperas, Pliegos de papel bond.
Paso a paso:	<p>1. Reconociendo rasgos Se realiza la lectura del cuento infantil Niña Bonita y se explora las ideas que propone el cuento acerca de los rasgos físicos que se heredan y los comportamientos que se imitan. Tiempo: 45 minutos</p> <p>2. Dibujando mi silueta En el papel bond niñas y niños deben dibujar el contorno de su figura Tiempo: 30 minutos.</p> <p>3. Esa silueta es niña o niño</p>

	<p>Se presenta al grupo de estudiantes cada silueta dibujada y se les pregunta: ¿es una niña o es un niño?</p> <p>4. ¿Por qué es una niña? ¿Por qué es un niño?</p> <p>Después de las respuestas obtenidas por cada participante se les solicita que dé las razones para designar el dibujo como niña o como niño y ante sus razones se piden opiniones del resto del grupo.</p> <p>Se pide al grupo de estudiantes que continúe su dibujo, ubicando características para poder diferenciar los dibujos que son de niñas o de niños.</p> <p>3. Cierre</p> <p>Se reflexiona con el grupo de estudiantes sobre lo que consideran más relevante para diferenciar niñas de niños.</p> <p>Tiempo: 20 minutos. Refrigerio: 15 minutos.</p>
Evaluación	<p>Se consignan las conclusiones de la sesión en el diario de campo.</p> <p>Categorías identificadas en la exploración de la identidad de género:</p> <p>Culturales</p> <p>Comportamentales</p> <p>Físicas</p> <p>Tiempo: 20 minutos.</p>

ANEXO 2. Formatos de Entrevista

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Explorando la dimensión personal

Fecha: _____

Entrevistado: _____

Entrevistador: _____

1. ¿Cuáles fueron las razones por las que llegó a la Maestría de Educación con énfasis en Género?
2. ¿Cuáles fueron las experiencias de enseñanza que se vivieron con mayor frecuencia en la Maestría y cómo impactaron a nivel personal y profesional?
3. ¿Qué piensa acerca de esas experiencias? ¿Cómo impactan el ejercicio profesional como docente? ¿En qué sentido fueron útiles?
4. Con el transcurso de la Maestría ¿hacia donde han evolucionado sus intereses, ideales y proyectos trazados desde la docencia?
5. ¿En qué medida su trabajo docente ha contribuido a su realización personal?
6. ¿De qué manera se ha entrelazado su historia personal y su trayectoria profesional?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Explorando la dimensión social

Fecha: _____

Entrevistado: _____

Entrevistador: _____

1. ¿Cuáles son los nuevos desafíos que las maestras y maestros enfrentan en la actualidad como parte de una reflexión necesaria sobre la función social de la escuela desde el enfoque de género?
2. En la cotidianidad de la escuela, ¿qué retos específicos para su práctica docente se hacen presentes a través de las relaciones de género de las niñas y los niños?
3. ¿Ha llevado a cabo alguna estrategia especial para apoyar a las niñas cuyas condiciones socioculturales las sitúan en desventaja respecto a su proyecto de vida? ¿Cuál?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Explorando la dimensión valoral

Fecha: _____

Entrevistado: _____

Entrevistador: _____

1. ¿De qué manera su práctica docente refleja valores que posibilitan relaciones de género equitativas? ¿Cuáles de sus valores personales se han inspirado por las experiencias vividas durante la Maestría?
2. Revisando críticamente su práctica de enseñanza y la manera en que se desarrollan las relaciones de género en la escuela, ¿qué valores está formando en sus estudiantes? ¿Qué actitudes aprenden las y los estudiantes en la escuela?
3. ¿Qué le aporta las convenciones y acuerdos internacionales sobre derechos humanos y de las niñas y niños, las referencias nacionales de política educativa y la política pública de equidad de género en el esfuerzo por elegir sus referencias valorales explícitas para la práctica docente y la vida en la escuela?
4. ¿Qué situación de respeto a los derechos de niñas y niños se vive en su escuela? ¿Cuáles de estos derechos están siendo vulnerados cotidianamente? ¿Qué medida es indispensable tomar en la escuela para asegurar el pleno respeto a los derechos de las niñas y los niños?