REFLEXIONES Y TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE LAS REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS DE GÉNERO PRESENTES EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL GRADO 203 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVINO MAESTRO: HACÍA UNA SENSIBILIZACIÓN CON ENFOQUE DE EQUIDAD DE GÉNERO

AUTORES:

Nathaly Puentes Rivero - 20151187058

Nataly Rodriguez Calderón- 20151187055

Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Director: Harold Beltrán

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ D.C 2021

TABLA CONTENIDO

Introducción ……..Pg. 11

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN…….. ……..Pg. 12

1.1 Pregunta de investigación ……...Pg. 15

1.2 Objetivo general ……..Pg. 15

1.3 Objetivos específicos ……..Pg. 15

CAPÍTULO 2. MARCOS DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN… ……Pg. 16

2.1 Estado del arte ……Pg. 16

2.2 Marco teórico-conceptual ……...Pg. 21

2.2.1 Equidad de género ……... ……..Pg. 22

2.2.2 Reconocimiento sí mismo ……..Pg. 24

2.2.3 Valoración de la diferencia ……Pg. 26

2.2.4 Imaginarios y representaciones de género ……Pg. 27

2.2.5 Roles de género …… Pg. 29

2.2.6 Identidad de género ……Pg. 30

2.2.7 Relaciones de género ……..Pg. 31

2.2.8 La historieta ……Pg. 33

2.2.9 La historieta como estrategia pedagógica …… Pg. 35

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO ……..Pg. 35

3.1 Caracterización del contexto ……..... Pg. 36

3.2 Caracterización de la población ……. ……....Pg. 38

3.3 Caracterización de la investigación …….. ...Pg.39

3.4 Instrumentos de recolección de datos …….....Pg. 41

3.4.1 Formatos de observación (FO) ……...Pg. 41

3.4.2 Entrevista semi-estructurada ……Pg. 43

3.4.3 Diarios de campo ……... ..Pg. 47

3.4.4 Secuencia didáctica ……..Pg. 49

3.4.5 Formatos de recolección de datos……Pg. 51

CAPÍTULO 4. HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS……...Pg. 52

4.1 Equidad de género ……... ...Pg. 53

4.1.1 Reconocimiento de sí mismo ……....Pg. 54

4.1.2 Reconocimiento del otro/ valoración de la diferencia ……...Pg. 62

4.2 Imaginarios y representaciones de género ……..Pg. 70

4.2.1 Roles de género ……... .Pg. 70

4.2.2 Identidad de género …… ..Pg. 75

4.2.3 Relaciones de género ……... ..Pg. 83

4.3 Reflexiones pedagógicas …… Pg. 93

4.3.1 Motivaciones pedagógicas ……....Pg. 94

4.3.2 Dificultades ……....Pg. 95

4.3.3 Aprendizajes ……...Pg. 97

4.3.4 Lugar del saber y la práctica pedagógica en la formación docente ……Pg. 99

4.3.5 Bondades de la historieta en la educación ……....Pg. 101

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ……Pg. 101

5.1 Conclusiones……...Pg. 101

5.2 Recomendaciones…….. ……Pg. 103

Referentes bibliográficos ……... Pg. 106

Anexos ……....Pg. 109

TABLA GRÁFICOS

1. Gráfica 1- Marco teórico ……... ..Pg22
2. Gráfica 2- Reconocimiento propio ……. …….....Pg26
3. Imagen 1- Mafalda….……..... …….....Pg35
4. Imagen 2-Ubicación colegio……..... ...Pg37
5. Imagen 3- Población ……... Pg 41
6. Imagen 4- Formato entrevista ……... Pg 47
7. Cuadro 1- Fases entrevista……...Pg 44
8. Gráfica 3- Fases entrevistas ……... .Pg 47
9. Formato 1- Entrevista ……..... Pg 50
10. Imagen 5- Formato recolección de datos……... Pg 47
11. Gráfica 4 – Fase secuencia ……. .Pg 54
12. Cuadro 2 - Imaginarios y representaciones ……..... Pg 72

DEDICATORIA:

Queremos tomar este espacio para dedicar este proyecto a cada una de las personas que hicieron parte de este proceso; a nuestros padres y hermano(a)s quienes sin lugar a duda han sido pilares fundamentales de nuestra vida y nuestra formación, gracias por todo el apoyo, amor y confianza con la que nos han abrigado; a nuestro niños y niñas que hacen parte de la institución I.E.D Divino Maestro, quienes nos abrieron las puertas de su vida y corazón, sin ustedes esto no hubiera sido posible; gracias por las experiencias, las risas y la confianza que depositaron en nosotras. Finalmente, y no menos importante queremos dedicar este trabajo a nuestros formadores y en especial a nuestro director de tesis Harold Beltrán por su acompañamiento, paciencia, sabiduría, confianza y dedicación, por ser guía y un ejemplo a seguir como ser humano y maestro, quien con cariño estuvo siempre dispuesto a apoyarnos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios en primera medida por guiarnos a lo largo de nuestra vida, ser nuestro apoyo y fortaleza espiritual en todos aquellos momentos de dificultad; a nuestra alma mater por abrirnos las puertas y forjarnos día a día como mejores seres humanos y excelentes pedagogas infantiles siempre de la mano de grandes maestros y maestras. A nuestra docente de práctica Lina Virviescas, quien con su conocimiento y apoyo nos guio durante la investigación; igualmente queremos agradecer a nuestro tutor de tesis Harold Beltrán por su conocimiento, experiencia, paciencia, confianza y apoyo a lo largo de nuestra formación profesional y aún más en la presente investigación; a nuestros padres quienes nos acompañaron durante todo el proceso, creyendo siempre en nuestras capacidades, dándonos palabras de aliento y orgullo. Finalmente, y en especial a mi amiga y compañera (Nathaly-Nataly) por su apoyo, paciencia, sabiduría y cariño, quien acompaño y aporto en esta construcción personal y académica duramente toda la carrera.

RESUMEN

El siguiente trabajo investigativo presenta los resultados reflexivos de las docentes Nataly Rodriguez y Nathaly Puentes, a partir de la experiencia pedagógica realizada en la práctica profesional del año 2019 en el colegio IED Divino Maestro con los niños y niñas del curso 203. Esta investigación se configuró desde el enfoque cualitativo en la modalidad de investigación acción en educación con el paradigma histórico- hermenéutica; con el propósito de construir espacios de sensibilización, reflexión y promoción de la equidad de género por medio de la construcción y creación de historietas; en función a esta se construyeron y aplicaron inicialmente 3 formatos de recolección de datos cuyas actividades estuvieron enfocadas en generar espacios alternos que permitieran evidenciar de qué forma estos imaginarios y representaciones de género permean su identidad como sus interacciones cotidianas en el aula; posteriormente y en base a estos hallazgos se da paso a la creación de una propuesta pedagógica titulada "la liga de la igualdad", esta contó con una secuencia didáctica que contenía una serie de actividades que visibilizaban por medio de historias y cuentos la desigualdad de género que se ha mantenido por décadas y que hasta el día de hoy se siguen reproduciendo, permitiéndoles de esta forma a niños y niñas no solo hacer visible y consciente esta problemática sino además brindándoles la oportunidad de de-construir dichas acciones gracias a los procesos reflexivos que se construyeron.

Palabras Claves: niños, niñas, imaginarios de género, representaciones de género, identidad de género, historieta, equidad, roles de género, diferencia

SUMMARY

The following investigative work presents the reflective results of the teachers Nataly Rodriguez and Nathaly Puentes, based on the pedagogical experience carried out in the professional practice of 2019 in the IED Divino Maestro school with the boys and girls of the 203 course, this research was configured from the qualitative approach in the modality of action research in education with the historical-hermeneutic paradigm; with the purpose of building spaces for awareness, reflection and promotion of gender equality through the construction and creation of comics; Based on this, 3 data collection formats were initially built and applied, whose activities were focused on generating alternative spaces that would allow to show how these imaginary and gender representations permeate their identity as well as their daily interactions in the classroom; Subsequently, and based on these findings, a pedagogical proposal entitled "The League of Equality" was created, which had a didactic sequence that contained a series of activities that made gender inequality visible through stories and stories that has been maintained for decades and that continues to be reproduced to this day, thus allowing boys and girls not only to make this problem visible and aware, but also giving them the opportunity to deconstruct said actions thanks to the reflective processes that they build.

Keywords: boys, girls, gender imaginary, gender representations, gender identity, comic strip, equity, gender roles, education, difference

PRESENTACIÓN

El presente proyecto de investigación se realizó en el transcurso de un año, comprendido entre el periodo 2019 y 2020 con niños y niñas de segundo grado de la institución educativa Divino Maestro, ubicado en la ciudad de Bogotá- localidad Usaquén.

Esta investigación tuvo como propósito conocer, apropiar y promover la equidad de género en los niños y niñas por medio de espacios de sensibilización y reflexión mediados por la construcción de historietas, siendo esta una herramienta positiva y motivadora para la apropiación de conocimientos.

El documento está dividido en 10 apartados, los cuales facilitan evidenciar el proceso que se llevó a cabo:

Planteamiento del problema: aquí se ubica la pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos.

Justificación: en este enunciado se presenta de forma clara y concisa la viabilidad, importancia y pertinencia de la propuesta de investigación.

Estado del arte: se presenta un análisis evidenciando la situación actual de la problemática, entre un conjunto de trabajos de grado, investigaciones, monografías y artículos que fueron consultados a nivel nacional e internacional.

Marco teórico-conceptual: se presentan los referentes teóricos principales que fundamentan la comprensión de la problemática y los conceptos que se trabajaron, interpretaron y analizaron en la investigación**.**

Caracterización del contexto: este apartado sitúa el espacio donde se realizaron las diferentes intervenciones pedagógicas, caracterizando el lugar y la población que hicieron parte del proceso.

Marco metodológico: se presenta la investigación desde el enfoque cualitativo en la modalidad de investigación acción en educación con el paradigma histórico- hermenéutica; también se mencionan las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y la organización y el desarrollo de la intervención a su vez se presenta la secuencia didáctica en las respectivas fases desarrolladas en el espacio de trabajo.

Análisis de resultados: el cual contiene la conceptualización, análisis e interpretación de los datos a través de las categorías y subcategorías definidas para el mismo, dando cuenta del desarrollo y los hallazgos del proceso investigativo.

Reflexiones pedagógicas: aquí se exponen las reflexiones finales, las cuales emergieron a partir de las vivencias obtenidas de la investigación realizada, en relación con las motivaciones pedagógicas, dificultades, aprendizajes, lugar del saber y la práctica en la formación docente.

Conclusiones: en este apartado se describen de forma clara y puntual los logros y alcances finales del proyecto.

Se finaliza el documento con algunas **recomendaciones** que surgen a partir de la experiencia, las cuales puedan aportar en las próximas investigaciones que surjan alrededor de la problemática abordada.

INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto surge en la línea investigativa Subjetividades,
Diversidad y Estética de la licenciatura en Pedagogía Infantil - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En el siguiente documento se encuentra reunida la experiencia pedagógica realizada en el transcurso de un año, el cual aborda el periodo académico 2019-2 y 2020- 1 (entre el segundo semestre del año 2019 y principios del 2020) en la institución educativa I.E.D Divino Maestro sede B. Esta institución de carácter público alberga a niños y niñas de segundo a cuarto de primaria entre los 8 y 13 años de estratos 1 y 2.

El trabajo investigativo estuvo dirigido a los niños y las niñas del curso 203 quienes presentaban fuertes problemas de convivencia y violencia enfocadas especialmente hacia la desigualdad de género, problemática que, aunque se evidenciaba de forma general en toda la sede nunca fue abordadas desde una postura institucional y por ende nunca se generaron espacios ni estrategias pedagógicas de intervención que ayudarán a la mejora de dicha situación.
En ese sentido surge la presente propuesta con el objetivo de generar espacios de sensibilización y reflexión que promovieran en los niños y niñas la equidad de género; para ello, fue necesario el apoyo y uso de las historietas como herramienta pedagógica que posibilitara un mayor acercamiento e interés por parte de ellos hacia la construcción de estos nuevos espacios y aprendizajes.

Cabe resaltar que, la presente investigación se llevó a cabo antes de la llegada de la pandemia a nuestro país, sin embargo, aunque no afectó de forma directa la investigación si dificulto todo el tema de construcción y redacción del documento.

Esta pandemia del Covid 19 se da a inicios del año 2020, desde ese momento es declarada una cuarentena estricta por un periodo de casi 3 meses a nivel nacional, lo que llevo a que se diera un cierre a toda forma de producción durante este lapso de tiempo; escuelas, universidades, jardines e incluso empresas y establecimientos son obligados a cerrar de forma inmediata. Este

cierre abrupto no solo generó una caída a nivel económico por todo el país sino además implicó una transformación en la educación hacia el modelo de la virtualidad tanto desde grados iniciales hasta universitarios; es decir, se transformó el modelo educativo presencial que desde toda la vida parecía ser el único posible.

Estando así la situación, los encuentros para culminar el trabajo escrito pasaron de ser presenciales a únicamente por medio virtual, sin embargo, este cambio no fue fácil, se tuvieron que aplazar muchos de las reuniones ya sea por problemas de conectividad u otros factores, era difícil lograr un acuerdo mutuo y construir espacios que permitieran un trabajo colaborativo y constante.

De la misma forma a nivel general se evidencia como la escuela se ha tenido que transformar entre desafíos, dificultades y aciertos, tanto para los maestros/as, como para los alumnos/as y las familias; en tiempos de pandemia la educación no puede y no debe dejar de lado dos palabras claves como lo son la equidad y la calidad, debido a que se ha observado y vivenciado que en las clases virtuales se da un mayor impacto y desgaste físico y mental; en la casa se tienen más distractores y las labores y roles que cada una/o tienen en sus hogares son mucho más amplios, la implicación de la familia frente a la experiencia, los tiempos, las relaciones de afecto y el espacio son diferentes, cambia las experiencias y formas de percepción de los niños, jóvenes y adultos, así como de los maestros y maestras; sin embargo, la virtualidad ha permitido nuevas formas de interactuar, estamos aprendiendo a usar nuevas herramientas alternativas que puedan llegar a toda la población con conectividad o sin conectividad, como también nos encontramos aprendiendo nuevas formas de encontrarnos con el otro, nuevas espacios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se puede tener miedo de empezar a aprender algo nuevo, enriqueciendo nuestra metodología, didáctica y accionar pedagógico.

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN

La inequidad de género es una problemática social e histórica que nació con la implementación del patriarcado y permaneció a lo largo del tiempo con la reproducción sexista que cada cultura

o sociedad determinaba frente a lo masculino y lo femenino, transmitiéndose y afirmándose por medio de imaginarios, representaciones, estereotipos, identidades, relaciones y roles de género; mientras que por un lado el hombre es considerado una figura de poder, autoridad, grandeza, con gran capacidad intelectual, entre otras, a las mujeres se les sigue remitiendo al hogar, al campo privado, atribuyendo labores de cuidado, limpieza, maternidad y sumisión, negando la poca o la nula presencia de su participación en la esfera pública.

Como bien se sabe el género es una construcción social que determina y condiciona las funciones, comportamientos, actividades y atributos que según cada sociedad y cultura asigna y considera apropiada para hombres y mujeres desde una perspectiva machista, frente a esto la Organización mundial de la salud (2020) considera que las distintas funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, favoreciendo en mayor medida y de forma consecutiva a uno más que otro. Así, las relaciones y roles de género se presentan de forma desigual e inequitativa desde lo económico, político, social, educativo y cultural omitiendo la subjetividad de cada individuo.

Sin embargo, estas nociones de género y lo que de allí se despliega no son inmutables, sino que por el contrario dependen del contexto social y cultural en el cual se configuran y reproducen; cada sociedad construye en un sistema de género los comportamientos, roles, pautas, normas referentes a lo masculino y lo femenino, los cuales se difunden en y desde la familia, escuela y comunidad. (Urruzola, M 2003) como es sabido la escuela es una de las instituciones que reproduce los valores, normas y costumbres ya establecidos dentro de la cultura, que por lo general se posicionan desde una mirada binaria del deber ser y hacer de cada sujeto según si es hombre o mujer. Sumado a esto, se logra evidenciar que los niños y las niñas por lo general crecen en contextos familiares, escolares que no siempre integran, sino que por el contrario y quizá de forma involuntaria aparta y reproduce estereotipos frente a los roles de género que conllevan a discriminación o desigualdad (Gómez, M.P. 2012) Así, los niños y niñas aprenden a comportarse y a responder de acuerdo a las expectativas de otros y lo que la sociedad les demanda.

En cuanto al aula, está lejos de ser un espacio en el que el niño pueda crecer y relacionarse libremente, resulta siendo una institución que homogeniza y aparta, en la que no hay cabida para sus experiencias e identidad propia, sentimientos y formas de ser, ver y concebir el mundo desde el valor de su diferencia y el reconocimiento del otro especialmente respecto a su género.

Esta misma problemática fue evidenciada durante nuestro paso por la institución I.E.D Divino Maestro, específicamente en el curso 203 donde se evidenciaron fuertes imaginarios de género machistas presentes en su conducta, expresiones y relaciones que establecen los niños y las niñas del curso, como por ejemplo; se observaba en sus comportamientos agresivos, intolerantes entre unos/as y otros/as y relaciones desiguales entre pares y entre docente-estudiantes las cuales se encontraban condicionadas por el género, mismas que eran manifestadas mediante la agresividad y el maltrato físico a sí mismos y a los demás, reflejando así un desconocimiento e irrespeto entre ellos.

Como se mencionó anteriormente esta no es solo una problemática del curso si no que por el contrario se evidencia en toda la sede de esta institución, y aunque docentes y directivos se muestran todo el tiempo disgustados y preocupados por la situación no se generan o promueven espacios pedagógicos institucionales en pro a mejorar esta situación.

En cuanto a las relaciones que establecen los niños y niñas del curso 203 jornada mañana, estas en su mayoría son establecidas por diferencias de género; donde los niños se relacionan específicamente con niños y las niñas con niñas, cada uno con subgrupos ya establecidos, por los mismo inclusive desde la docente se marca una interacción distinta ya que con las niñas se relaciona de forma efectiva, amigable, comprensiva y con los niños es más fuerte y menos afectiva, mismos comportamientos que ellos y ellas reproducen en sus interacciones cotidianas, evidenciándose que desde el aula se producen y mantienen relaciones de inequidad de género.

En relación con lo mencionado anteriormente surge la necesidad de crear una propuesta investigativa con el objetivo de indagar de qué formas se presentan y reproducen los imaginarios y representaciones de género en los niños y las niñas, y como estos permean e influyen en la construcción y reconocimiento de sí mismos y de los otros, a su vez en las relaciones cotidianas que establecen específicamente dentro del aula de clase.

De ese modo surge la necesidad de crear la siguiente propuesta pedagógica pensada en propiciar espacios que permitieran la participación y expresión libre de los niños y las niñas, guiada hacia la reflexión y sensibilización desde un enfoque de equidad de género que promueva nuevas formas de ser y relacionarse desde la diferencia , que no solo aportará en el aula sino también fuera de ella; de ese modo el investigar y aportar en la construcción de la equidad de género desde y con la infancia incidirá de manera positiva a la sociedad en general, teniendo en cuenta que para lograr la equidad de género es necesario modificar el papel

tradicional que se ha asumido tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia, eliminando los prejuicios, comportamientos, expresiones, roles y relaciones que se encuentren situados en la imagen de la inferioridad o superioridad donde el uno domina y el otro obedece.

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo generar espacios de sensibilización que promuevan en los niños y las niñas la importancia de la equidad de género, a partir de la reflexión y transformación de representaciones e imaginarios de género mediados por la construcción de historietas?

1.2 OBJETIVO GENERAL:

Generar espacios de sensibilización que promuevan en los niños y las niñas del curso 203 jornada mañana del colegio Divino Maestro la importancia de la equidad de género a partir de la reflexión y transformación de representaciones e imaginarios de género mediados por la construcción de historietas

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Indagar sobre las nociones de imaginarios y representaciones de género presentes en los niños y niñas del grado 203.
2. Analizar de qué forma las nociones de imaginarios y representaciones de género halladas, permean las interacciones cotidianas de los niños y las niñas en el aula.
3. Crear una propuesta pedagógica que sensibilice a los niños y las niñas sobre la importancia de la equidad de género por medio de la creación de historietas.

CAPÍTULO 2. MARCOS DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente capítulo titulado "marcos de referencia de la investigación" podremos encontrar el estado del arte de la investigación, en este se encuentra consignado algunas de las investigaciones realizadas y que previamente se escogieron al alrededor del tema de los imaginarios y representaciones de género presentes en niños y niñas; igualmente encontraremos el apartado de "marco conceptual" en el que se intenta reunir desde un sustento teórico y construcción propia los conceptos que nos permitieron definir y delimitar el proyecto de investigación.

2.1 ESTADO DEL ARTE

Con el fin de dar una adecuada orientación a nuestro proyecto de investigación, nos dimos a la tarea de realizar una búsqueda en la red (repositorios, bibliotecas, revistas indexadas entre otros), acerca de los estudios ya realizados sobre las representaciones, imaginarios y equidad de género presentes en infancia, encontrando pertinentes diez investigaciones de las cuales ocho fueron realizadas a nivel nacional y dos a nivel internacional

A continuación, se describen en orden cronológico (elaborados entre el 2013 y 2018) y con mayor detalle cada una de las investigaciones revisadas, correspondientes a monografías, tesis y artículos realizados en contextos escolares formales y no formales correspondientes a campos investigativos cercanos que nos proporcionaron aportes teóricos, conceptuales y metodológicos para nuestro proyecto de investigación.

La siguiente tesis titulada "El género en la niñez: percepción de género en niños y niñas de primaria superior en Monterrey y México" fue realizada en 2013 por Thomas, D, con el objetivo de evaluar la percepción del género y la equidad entre niñas y niños de 9 a 12 años, y como a esa edad las concepciones de género se desarrollan y consolidan por su nivel socioeconómico, impacta en sus actividades escolares y familiares, bajo el supuesto que un niño de entre 9 a 12 años comprende una asociación básica de un cierto conjunto de normas de comportamiento y un grado de jerarquización en su propia familia y que los niños a esta edad aún no comprenden en su totalidad las normas sociales y sus respuestas no se ven condicionadas. El estudio logró identificar la existencia de roles de género a partir de los 6 años

en el comportamiento de los niños, demostrando que estos tienen una clara relación entre el género masculino y los roles relacionados a la aplicación de la fuerza, y del género femenino con roles que involucren las relaciones interpersonales y el cuidado.

Gómez y Cabrera (2013) en su investigación denominada "Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes" tratan de investigar y analizar las actitudes de niños, niñas y adolescentes de la Institución Hogar de María, Corazón de Cristo frente a su rol sexual y de género orientada a través de un paradigma cualitativo desde el enfoque crítico social, que permite una observación y participación directa entre los niños/as y las investigadoras a su vez por medio de talleres, entrevistas y diarios de campo recolectaron la información.

La investigación encuentra como resultados que se siguen manteniendo formas conservadoras, estereotipadas y machistas en el trato cotidiano entre géneros, de manera que los niños y niñas continúan manteniendo, reforzando y aceptando entre sus pares dichos comportamientos, patrones de sumisión, poder los cuales deben transformarse hacia la equidad; a su vez concluyeron que la familia es la primera instancia en moldear la personalidad de los niños y niñas seguido influyen sus pares y el contexto escolar, que la identidad de género, el rol de género son construcciones sociales; en el encuentro, la relación con el otro, aporta en la definición de sí mismos.

La siguiente es una tesis titulada "marcadores de género en la infancia" la cual fue realizada por Duarte (2014)**,** esta investigación buscaba identificar las formas en que se da la construcción y diferenciación de género en los niños, por medio de algunos enunciados, acciones o signos. Es una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, ya que se observó los comportamientos de los niños que, en determinados momentos, asisten a algunos parques de la ciudad. Los resultados arrojaron que el género se construye a partir de gestos, acentos, enunciados, signos y lenguajes que son transmitidos de manera cultural, haciéndose poco evidentes. Lo cual conlleva a la normalización de algunos comportamientos o conductas relacionadas con el género, dados en la repetición y la acentuación de formas.

Bajo esta misma línea se consultó la tesis "Representaciones de Género en la infancia Construcción cultural en torno a lo masculino y femenino de un grupo de niñas y niños del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida" Realizada por Espinosa, A, de la Universidad de chile en el año 2015. Estás investigación tenía como objetivo descubrir las representaciones

de género que construyen discursivamente las niñas y niños de 9 a 10 años del colegio, se realiza desde una metodología cualitativa cuya recolección de datos consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas y creación de dibujos en los que se visualizaron las percepciones de identidad de género, roles de género, y relaciones de género que tenían los niños y las niñas desde el vestuario, el cuerpo, el marco intelectual y afectivo; por lo cual concluye, que los modelos de género existen y se reconocen, sin embargo no se asumen como fijos y los niños y niñas los van asumiendo y transformando a lo largo de su vida en relación con sus prácticas y experiencias, resaltando que el grupo aunque en su casa con sus familias se configuren en un sistema patriarcal, ya en el aula según la investigadora ," para ellos no hay una jerarquía de género evidente, sino que estaría primando, en su contexto particular, una mirada más bien horizontal del posicionamiento de hombres y mujeres en su relación"(Espinosa, A.Pg 98.2015). Es decir que los niños y las niñas no establecen en sus relaciones cotidianas con sus pares Jerarquías de género, sino que establecen relaciones de igualdad.

Bajo la misma línea encontramos la tesis titulada "Igualmente diferentes, imaginarios de género de la población infantil de 8 a 11 años de hogares Michin L, realizada por las estudiantes Tovar, L y Vargas, S de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2016. Esta investigación tenía como objetivo realizar unos reconocimientos de los imaginarios de género presentes en los niños de estas edades y analizar de qué forma incidía la desigualdad de género en su contexto cotidiano. Durante la investigación se encontró que los niños y las niñas reproducen imaginarios de género todo el tiempo; a los niños se les atribuye aspectos como la fuerza y la violencia, mientras que las mujeres son frágiles y sobre ellas recaen todos los deberes domésticos, mismas que son aceptados naturalmente entre ellos, encontrando que discursos de este tipo son los que reproducen inequidad de género en el aula, por ello las investigadoras recalcan la importancia de la labor docente en la promoción y el trabajo conjunto en la identificación de situaciones y actitudes y discursos que puedan fomentar la equidad de género en los niños y las niñas .

El siguiente trabajo es titulado "La experiencia co-educativa: un espacio para profundizar sobre las relaciones de género que favorezcan la equidad y los procesos de constitución subjetiva", realizada en el colegio Villas del progreso con los niños y las niñas de grado sexto de bachillerato por las estudiantes Torres, L y Pérez, D de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2017. Esta investigación tiene como objetivo proponer una experiencia y

encuentros desde la coeducación que permitan abordar la equidad de género a través de las subjetividades que se dan en las relaciones de las niñas y los niños, se realizó bajo la metodología investigación acción participativa que tuvo como mayor recurso la narrativa, dicha investigación permitió reconocer las conductas estereotipadas, las reproducciones de roles de género, la subjetividad de los niños y las niñas respecto a su género y evidenciar la inequidad presente en sus relaciones, como resultado la investigación arrojó que si bien las relaciones sociales , discursos y subjetividades de los estudiantes están permeadas por la inequidad de género por todos aquellos discursos que se han impuestos socialmente esta también se encuentra condicionada por el contexto y las formas de producción, ya que al enfrentarse a lugares libres de estereotipos se generar espacios libres de señalamientos que limitan y enmarcar lo que se es o debería ser respecto al género.

Del mismo modo encontramos “Imaginarios sociales sobre igualdad de género en niños y niñas del centro musical Batuta del barrio San Luis en Florencia”, realizado por Bermúdez y Restrepo en el 2007. Tiene como objetivo identificar los imaginarios sociales sobre igualdad de género en niños y niñas con el fin de fomentar la distribución equitativa de género. Bajo la metodología de investigación cualitativa la autora pudo encontrar que son las mujeres las que intencionalmente participan, producen y reproducen este sistema de relaciones no igualitarias llegando a la conclusión de que para poder cambiar esta situación es necesario intervenir sobre las familias y más sobre los modelos de roles femenino y masculino que en ellas se presentan a sus componentes más jóvenes con la implementación de estrategias que permita lograr una sensibilización sobre las concepciones negativas de los imaginarios sociales sobre igualdad de género.

En la misma línea se encuentra “Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda. Infancias Imágenes” realizado por Puentes, E.; Beltrán, M..; Marroquín, R. de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2017. Consistió en describir y analizar el proceso de configuración de las subjetividades infantiles de las licenciadas en formación durante su infancia desde el enfoque de género, evidenciando a través de sus discursos las coordenadas subjetivas que han construido desde su infancia y las ha llevado a configurarse e identificarse como mujeres desde el poder, feminidad, masculinidad, cuerpo, conocimiento. La investigación se enmarco desde un enfoque cualitativo, empleando como estrategia los relatos autobiográficos de las estudiantes en pedagogía infantil; de lo cual concluyeron que la infancia está permeada por prácticas discursivas que define roles de género, identidades, imaginarios

que configuran la subjetividad de las estudiantes y se enmarca una desigualdad de género en la esfera tanto pública como privada desde la infancia.

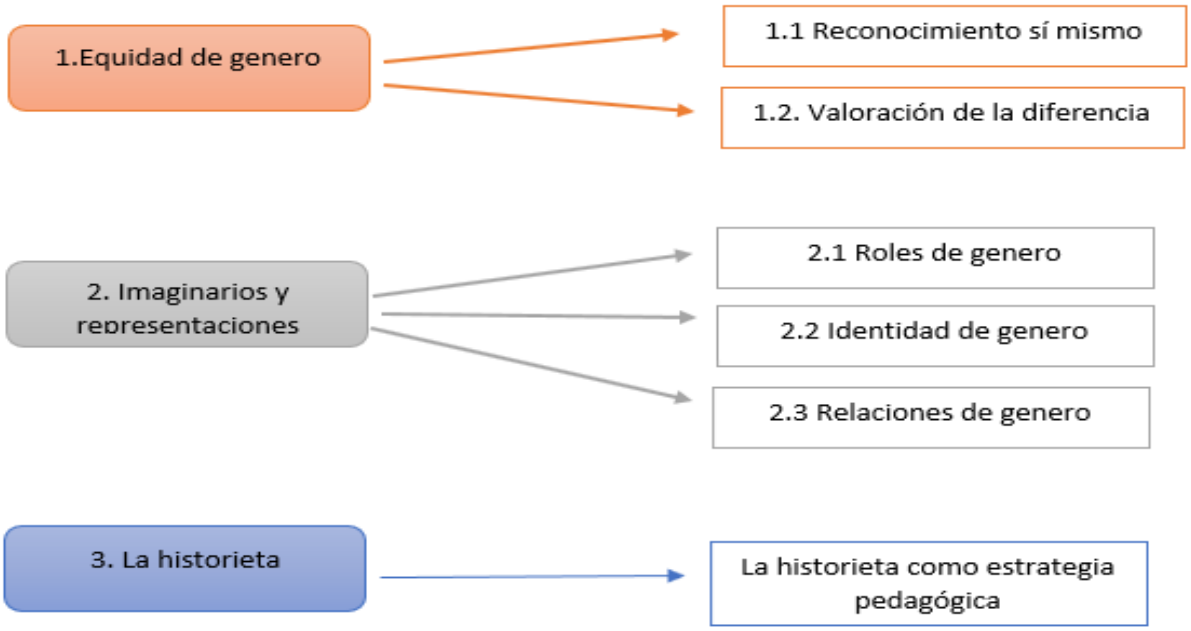
Seguido, encontramos a Alvarez y Zuñiga (2017) la investigación nombrada "Estereotipos e identidad de género a través de una estrategia pedagógica basada en la Literatura Infantil con niñas y niños entre los 9 y 13 años de la Fundación Hogares Club Michín sede Diana Turbay". Consistió en identificar, analizar y reflexionar en torno a los estereotipos de género que han apropiado las niñas y niños entre 9 y 13 años mediante la literatura acompañada de una metodología cualitativa orientada desde la investigación acción en educación; para recolectar datos usaron la observación, talleres, videos y audios de las sesiones, entrevista y grupo focal, lo cual les permitió interpretar y decodificar los diferentes elementos recogidos que las llevaron a encontrar como resultados que existe un reconocimiento por parte de las y los participantes de los roles que se establecen socialmente para cada uno de los géneros, donde las mujeres deben realizar actividades como el cuidado y el arreglo de la casa y el hombre trabajar y dormir porque llega cansado, sin embargo existen casos concretos que muestran que es posible salir de los límites dados, también concluyen que los estereotipos y la identidad de género se constituyen social, cultural e históricamente y eso a su vez determina los comportamientos y relaciones de los sujetos dificultando el reconocimiento de la diferencia, finalmente evidencian que el entorno educativo como espacio de socialización es un escenario que puede promover relaciones de género alternas, dando lugar a espacios de reflexión y discusión que permitan el reconocimiento de la diferencia y que la literatura infantil convencional reproduce roles de género binaristas que limitan formas de ser, pensar y sentir mientras que la literatura no convencional permite crear e imaginar mundos posibles, de resistencia y resignificación.

Por último, se consultó la tesis, titulada "Expresiones de los niños y niñas acerca del rol de género a través de sus narrativas" realizada por Serrano, S de la Universidad Distrital en el año 2018. El autor buscaba identificar y analizar los roles de género presentes en niños y niñas entre siete y ocho años a través de sus narrativas haciendo uso del enfoque cualitativo orientado por la etnografía educativa, en la cual usó entrevista semiestructurada, observación, encuestas socioeconómicas y material audiovisual para recolectar datos; para finalizar la investigación concluye que aún permanecen roles de género inequitativos, donde al rol masculino se le asigna una supremacía y al rol femenino se le otorga un valor inferior y aquellas expresiones referente a los roles de género en los niños y niñas son tomadas desde ellos (niños-niñas) como una obligación-orden, constituidas y permeadas por las personas con las cuales conviven como

padres, madres, hermanos/as, primas/os, abuelos/as y demás, manteniendo-prolongando la permanencia de roles desiguales entre hombres y mujeres.

2.2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Para el desarrollo de la investigación realizada en la institución educativa divino maestro grado 203 jornada mañana fue necesario recoger algunos conceptos que nos sirvieran de fundamento para lograr no solo delimitar y definir la propuesta de investigación, sino además nos fundamentaran teórica y conceptualmente sobre lo que se pretende analizar, de ello surgen 3 categorías y sus correspondientes sub categorías como se muestran a continuación:



Gráfica 1. Marco teórico - conceptual. Autoría propia

2.2.1 Equidad de género

Antes de abordar la categoría aquí propuesta nos resulta importante entender en primera medida el concepto de género, ya que este justifica y sustenta la importancia del porqué hablar de equidad de género.

El género es una construcción socio-histórica, una construcción social, un conjunto de invenciones culturales (Butler,J.2007); el cual se encuentra presente en todos los ámbitos, este se atribuye según el sexo al que se pertenezca (desde lo biológico) y determina funciones, roles sociales, comportamientos y formas de relacionarse. Desde la postura de Lamas, M (2000) el género es el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y comportamientos sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres para simbolizar y de ese modo construir socialmente lo que es atribuido a los hombres (lo masculino) y lo atribuido a las mujeres (lo femenino), a su vez Scott (1896) citado por Duarte y García, mencionan que el género no es solo la construcción social de la diferencia sexual, sino también una forma de significar las relaciones de poder. (2016:4), es decir que para Scott el género establece implícitamente una subordinación femenina que a su vez reafirma al hombre como un ser superior.

Esta definición y asignación de los roles de género producen en la vida cotidiana de los sujetos relaciones desiguales y subordinadas particularmente hacia las mujeres, en ese sentido el término "género" es una forma de denominar las construcciones sociales y culturales sobre los roles, comportamientos y normas adecuados que deben asumir hombres y mujeres, en relación con Mora, L (2006:25) : El género es una categoría general que estructura la sociedad y es estructurada socialmente, conlleva formas diferenciadas de inserción social, papeles específicos según el sexo, valoraciones y creencias acerca de lo femenino y masculino, relaciones de género que en la mayoría de los contextos socioculturales se construyen como desigualdades, situando a las mujeres en una posición desventajosa y en condiciones de vida no equitativas.

De ese modo se evidencia que el género y las concepciones y prácticas que alrededor de ello se han generado promueve la inequidad de género, siendo esta una problemática social y cultural que se instaura desde la primera la primera infancia, lo cual conlleva que se siga reproduciendo a lo largo del tiempo.

Desde esa misma postura Duarte, J y García, J (2016:147) mencionan la equidad de género significa tomar conciencia y transformar la posición de desigualdad y subordinación que las mujeres han vivenciado a través de siglos de historia en relación a los hombres en la esfera familiar, económica, social, política, cultural y en la misma historia, teniendo presente las circunstancias de clase social, edad, etnicidad, orientación sexual o identificación religiosa que

pueden agravar o acentuar estas desigualdades. La equidad de género implica el estudio de las desigualdades entre los géneros, señalando las causas que las producen. Ahora bien, no se trata sólo de constatar las desigualdades y discriminaciones en los grupos humanos, sino que debe actuarse en los distintos niveles para conseguir equidad e igualdad. (pg. 147)

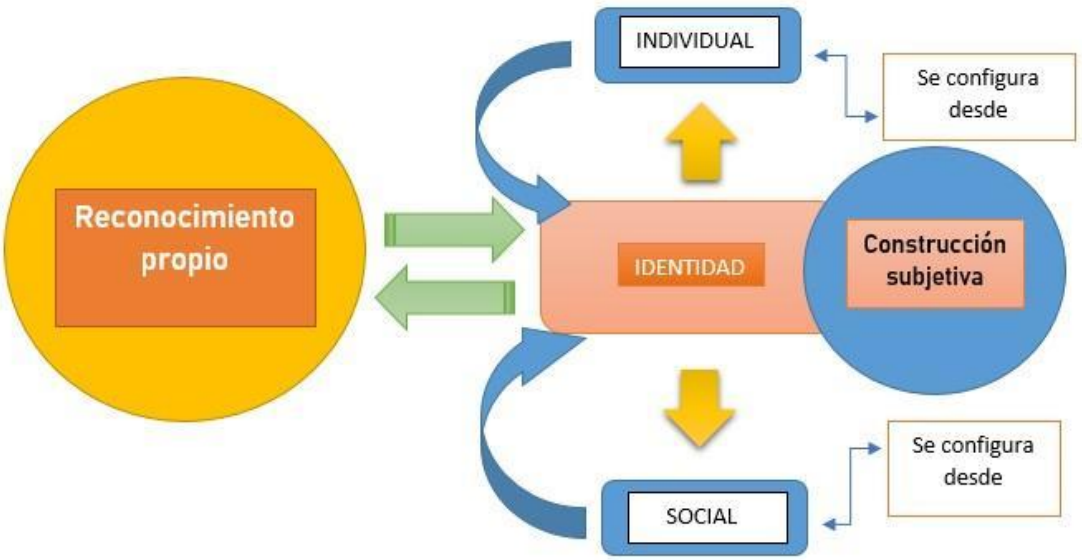
Por consiguiente, desde las Naciones Unidas (2006) el término de equidad de género se refiere a la capacidad de ser equitativo y justo en relación con el trato de hombres y mujeres, teniendo en cuenta sus diferentes necesidades, donde los derechos, responsabilidades y oportunidades de los individuos no se determinan por el hecho de haber nacido hombre o mujer. De ese modo la equidad de género implica y requiere que se tomen medidas en el ámbito político, económico, social y cultural desde la escuela, familia, barrio y demás, con el propósito que desde la infancia se supriman aquellas acciones, prácticas, comportamientos, expresiones, imaginarios, representaciones, roles y relaciones jerárquicas que producen desigualdad, discriminación, subordinación y violencia contra/entre mujeres y hombres.

Teniendo en cuenta a Serrano, S. (2018) el lograr en alguna medida relaciones armónicas, coadyuvarían en mejorar la comunicación, las pautas de crianza y los roles del ser niño o niña desde la equidad evitando así factores de riesgo en cuanto a conductas patriarcales que actualmente afectan a los hombres y a las mujeres". (pg. 49)

En relación a García, Jiménez y Martínez (2005) mencionan que las estrategias más adecuadas para lograr la igualdad y equidad de género, es promover la igualdad de trato en todas las esferas sociales; se requiere además adoptar acciones positivas para hombres y para mujeres que permitan corregir las desigualdades; aplicar la perspectiva de género permitiendo integrar la igualdad en las estructuras, organizaciones, políticas y acciones; y dotar a las mujeres de un papel protagónico de sus propias vidas mediante el fortalecimiento en la participación de la toma de decisiones de todos los ámbitos de la vida social.

En ese sentido el término de equidad de género desde la presente propuesta investigativa y en relación a los referentes antes mencionados es abordada desde la perspectiva del reconocimiento del otro y respeto por la diferencia , comprendiendo que tanto hombres como mujeres merecen un trato justo, integral y equitativo en todas las esferas tanto pública como privada así como en sus dimensiones afectivas, políticas, económicas, sociales y culturales; considerando que el educar en relaciones armónicas, sin una visión de inferioridad o

superioridad contribuiría en disminuir comportamientos machistas, discriminatorios, violentos, jerárquicos y por el contrario mejora los roles y relaciones que ejercen y asumen los niños y niñas desde la equidad.



Gráfica 2. Autoría propia

2.2.2. Reconocimiento de sí mismo

En este apartado para hablar del reconocimiento propio resulta importante hablar de identidad, esa construcción de lo que "soy-yo soy", de aquello que cada sujeto asume como suyo, con un modo propio de ser, de comportarse, expresarse y de situarse en la sociedad con sus propias significaciones. Tomando a Cabral y García (2005) quienes definen la identidad como el conjunto de representaciones del yo por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente de los otros, la cual es recreada a diario a través de la actuación cotidiana y del relato de sí mismo.

De ese modo la identidad se comprende como la definición que hace cada persona de sí mismo, con un cúmulo de representaciones elaboradas, las cuales se dan a lo largo de la vida, lo que lleva a la construcción propia que a su vez es diferente de otros, al igual que la identidad desde

el enfoque de género es la construcción que hace cada individuo de su feminidad o masculinidad y se realiza a partir de la subjetividad de cada individuo, de los modelos de género existentes en la cultura y de las experiencias históricas (Mora, L.2006). Articula elementos y procesos estructurales con la subjetividad de los sujetos, en tanto involucra al individuo que produce e interpreta su realidad, que construye su identidad de género, como al sujeto situado en el marco de estructuras, significaciones, normas y valores de género que ordenan y modelan su comportamiento e interpretación del mundo y de los géneros (Mora, L 2006: 29).

Sin embargo, cabe resaltar que la construcción de la identidad es un proceso inacabado que se encuentra en constante transformación, teniendo en cuenta que cada sujeto desde su infancia y a lo largo de su vida elabora y reelabora su identidad en relación a sus experiencias personales desde lo individual y lo social, en relación a sus roles, comportamientos, expresiones, pautas , valores, creencias y a las relaciones que establece con otros/otras personas; es una construcción histórica que cada persona va reajustando a lo largo de las diferentes etapas de su vida y de acuerdo al contexto cultural en el que se encuentra.

En relación con Navarro, S (2018) citando a Gilligan (1982) y Piaget (1965) quienes desarrollaron unos patrones acerca de cómo los niños y niñas desarrollan las identidades de género, el primer paso que realizan consiste en diferenciar los géneros, luego asocia los comportamientos y costumbres culturales de las personas cercanas como los de su familia, que le son transmitidos en su diario vivir y por último actúa en función de su género (pg. 55).

Así, se entiende que la identidad y la identidad de género que constituye cada uno/una es una construcción que se da de manera subjetiva e individual, tomando a Torres (2000) ,la subjetividad desde la perspectiva de género cumple simultáneamente varias funciones en el individuo, como lo son la cognitiva como un esquema referencial el cual posibilita la construcción de la realidad, segundo práctica, pues desde la subjetividad los individuos orientan y elaboran su experiencia y por último identitaria aportando los recursos que configuran la identidad y pertenencias sociales en individuos y colectivos. Es decir, que la identidad de género es propia, pero a la vez se encuentra permeada, se complementa y se transforma por lo social, en esa interacción con otros que confirman “quien soy y que soy”, en palabras de Taylor. (1996): mi identidad, para que sea mía, debe ser aceptada, lo que abre en principio el espacio de una negociación con mi entorno, mi historia, mi destino (pg. 12).

Lo anterior lleva a que la categoría de reconocimiento propio se entienda desde la construcción subjetiva de la identidad que configura y con la cual se representa cada individuo, en relación a ¿cómo me percibo?, ¿lo que siento y como me siento?, ¿cómo me comporto? y ¿cómo me relaciono? y se encuentra en constantes cambios; comprendiendo que los niños y niñas tienen maneras propias de identificarse, reposicionarse y resignificarse, variando y reestructurando formas de relacionarse, de sentir, actuar, pensar, expresar y que la construcción de la identidad y el reconocimiento de sí se constituye según las vivencias, experiencias y relaciones que ha tenido cada uno y cada una en su cotidianidad.

2.2.3 Valoración de la diferencia

El siguiente concepto correspondiente a "el reconocimiento del otro" es abordado desde la teoría del autor Pérez Tapia quien retoma a Paul Ricoeur, Hegel. y a Antonio Acevedo Linares. En primer lugar, Tapias (2006) en su artículo "el reconocimiento del otro como exigencia moral" postula como el reconocimiento del otro surge a partir del momento en el que me cuestiono como la forma de pensar y actuar con relación a nuestras identidades se encuentran penetradas por la diferencia.

En esta misma línea Paul Ricoeur citado por Tapias (2010) menciona como si bien la alterabilidad, lo otro y los otros intervienen en la construcción de sí mismo y de cada cual, esta "no permanece ajena a lo que uno mismo es, ni queda del todo absorbida por sí mismo" es decir, cada persona si bien no abandona del todo su subjetividad esta diferencia si se va incorporando y transformando al sujeto, entendiéndose así como la otredad, el encuentro con el otro, con quien nos relacionamos y establecemos vínculos "personales, comunicativos y sociales" son las bases sobre las que construimos nuestro yo.

Teniendo en cuenta lo anterior Tapias (2006) retoma a Hegel, más allá de Descartes, al referirse como la conformación de la subjetividad es clave la dinámica del reconocimiento del yo, y solo hasta que el hombre se conozca a sí mismo pasa por el reconocimiento de los demás reafirmando así su propio reconocimiento. es decir; el reconocimiento del otro implica la construcción de la otredad, pues somos y nos construimos a sí mismos a partir de las relaciones que se tejen con los otros en el reconocimiento de la diferencia.

En referencia a la subjetividad Fernández (2006) considera que la constitución de la subjetividad se da a partir de las relaciones sociales, del intercambio con los otros sujetos y de las experiencias individuales y colectivas que reafirman o reestructuran la construcción de cada sujeto y su relación con el mundo que lo rodea.

A su vez Acevedo, L (2013) considera que el reconocimiento de la diferencia se fundamenta en el reconocimiento de la pluralidad y la tolerancia como función social misma que es materializada en las esferas de lo político, cultural y social, es decir, debe legitimarse en la vida individual y colectiva, ya que de lo contrario no deja de ser más que un simple discurso.

Apoyadas en estas mismas teorías abordamos en este trabajo investigativo el concepto de "reconocimiento del otro" entendido como la conciencia de la existencia de otro sujeto diferente a mí, en costumbres, creencias, valores, roles, identidades, posturas y demás , sin dejar de lado que desde las particularidades propias de cada uno/una somos seres con las mismas capacidades y oportunidades, y que es a partir de esas relaciones individuales y colectivas que establecemos socialmente configuramos nuestra subjetividad , nos reconocemos y reconocemos al otro desde la diferencia.

2-2.4 Imaginarios y representaciones de género

Los imaginarios y representaciones de género son abordados desde la postura de los siguientes autores:

Flores (2008) en su artículo "imaginarios femeninos, identidad y vida cotidiana" retoma la teoría de Moscovici (1988) para definir el concepto de representaciones como aquellas construcciones simbólicas que toman significado en las relaciones sociales, para este autor las RS funcionan como mecanismos explicativos que comparten ideas, creencias, prácticas, valores de una sociedad determinada, mismas que orientan y justifican el comportamiento de los sujetos

Complementario a esto Jodelet (1991) construye las siguientes categorías para definir las representaciones sociales: 1. son socialmente elaboradas y compartidas, 2. tienen un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) de orientación de las conductas y de la comunicación y 3. participan en el restablecimiento de una visión de la realidad como un grupo social o una cultura determinada, es decir, las RS en tanto representaciones cognitivas

modelan y construyen toda una forma de pensamiento y conductas (respecto al género, identidad y condiciones sociales) construidos e integrados socialmente dentro de un grupo. para Heider (1958) estas construcciones cognitivas corresponden a símbolos e imaginarios son las que dan paso a las representaciones sociales pues son fruto del "universo mental que elaboramos".

A su vez el término imaginarios se orienta desde la postura de Solares (2006) la cual lo define como un conjunto de imágenes y símbolos que se sumergen en el individuo y en la sociedad, proporcionando una perspectiva particular de ver e interpretar la realidad y su vida, los imaginarios no son estáticos, se pueden constituir de manera individual respondiendo a construcciones personales que ha tenido cada sujeto o construcciones sociales las cuales engloban aquellos imaginarios que tiene cada individuo y aquellos que han sido aceptados y se encuentran arraigados a la sociedad.

Lo imaginarios están en constantes transformaciones y dependen de lo que está establecido socialmente y de las experiencias y relaciones sociales que establece y vivencia constantemente cada individuo.

En este sentido Taylor (2004) orienta el concepto de imaginario como la forma de referirse a la manera que tienen los sujetos de imaginar su entorno social, los cuales se manifiestan a través de imágenes, historias y leyendas, plantea que el imaginario social corresponde a personas desde lo individual hasta sociedades enteras, lo que lleva a que estas concepciones colectivas sean posibles en las prácticas comunes con un amplio sentido de legitimidad.

En referencia a las anteriores posturas mencionadas, abordamos la categoría de imaginarios y representaciones desde el enfoque de género como aquellas construcciones sociales cargadas de creencias, valores, normas, conductas, relaciones, actitudes, identidades, roles, formas de relacionarse y representaciones estereotipadas frente a lo que simboliza ser hombre o mujer con todas sus significaciones según la cultura o sociedad a la que se pertenezca y pueden transformarse o permanecer.

2-2.5 Roles de género

El concepto roles de género que se presenta en esta investigación se encuentra apoyado y definido desde la construcción teórica elaborada en los trabajos investigativos de la fundación para la promoción de la mujer (1997), Mora (2005) y Serrano (2018).

La fundación nacional para la mujer, cartilla "roles y estereotipos" (1997) desarrolla el concepto de "roles de género" desde un enfoque social entendiéndose este como aquellas prácticas, conductas y estrategias construidas y legitimadas en una sociedad que condicionan nuestras conductas con relación a lo que se espera según el género al que se pertenece, así mismo reproducidos y permanecen a lo largo de la vida.

En concordancia con lo anterior Mora (2005) postula que estos roles de género establece los comportamientos característicos, que la sociedad y la cultura consideren adecuados para hombres y mujeres y de la misma forma le son asignados espacios y valoración claramente estereotipados que son justificados en función de continuar el orden natural de las cosas; a los hombres se les ha asignado el rol protector, son poseedores de conocimiento fuerza y valentía, mientras que a las mujeres se les estigmatiza frente a su capacidad intelectual, se le asume en función de la procreación y el sexo débil, Mora, L(2006) Reconoce que "la cultura y la tradición se manifiestan en estereotipos, normas y costumbres más o menos institucionalizados que van moldeando las características y atributos de las relaciones entre los géneros y, en particular, han ido construyendo una situación de subordinación y subvaloración para las mujeres, así como roles y estatus que las ubican en una posición de discriminación."(p.10)

Frente a esto el Ministerio de Educación (2008) menciona que los comportamientos culturales respecto a los roles de género se encuentran permeados por características estereotipadas y prejuicios sobre el valor que cada cultura le asigna al hombre o a la mujer entre los que se pueden encontrar; asignación del color rosado para las mujeres y el azul para los hombres, asumir que los juguetes adecuados para las niñas son diferentes que para los niños, determinado incluso que hay determinadas actividades según el sexo, y roles con la pareja, la familia y la sociedad en ejercicio del poder.

Desde la perspectiva de Serrano (2018) el rol de género hace referencia a un conjunto de normas establecidas socialmente para cada sexo, donde además se circunscriben las relaciones entre hombres y mujeres, sus comportamientos esperados siendo responsabilidad de la estructura social de dictaminar dichas consideraciones, se considera entonces según bustos

(1994) retomado por Serrano (2018) que el género es una categoría que integra aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad-masculinidad producto de un proceso de histórico de construcción social como la familia y escuela, y retomando a Fernández, (1998) considera que es la familia el primer ente encargado de promover los valores y normas instauradas para ambos sexos, ya que las reglas sociales de roles de género se encuentran implícitamente dentro de este núcleo (la idea que se tiene sobre el rol de padre, madre, esposa o esposo) y estas son interiorizadas y reproducidas por lo niños y las niñas en sus relaciones y conductas.

En concordancia Artiles (1998) retomado Fernández(2018) postula que la familia: "refuerza la diferenciación genérica, dando actividades diferentes a niños y a niñas; a las niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se reservan actividades de competencia que les permiten tener un mayor control sobre el medio externo, lo cual es una forma muy importante de ir delimitando las normas de comportamiento y dejando claras las expectativas sociales hacia cada sexo.

Siguiendo la misma línea de estos autores, retomamos aquí el concepto "roles de género" dentro del trabajo investigativo como una construcción social respecto al género que condiciona y determina roles, funciones, comportamientos y características propias que debe asumir cada sujeto según el sexo al que pertenezca. Estas son definidas y reproducidas en la sociedad, pueden transformarse o permanecer según el contexto histórico y cultural en el que se encuentren.

2.2.6 Identidad de género

La identidad de género es una construcción personal que hace cada individuo de sí mismo, desde la visión del MEN (2008) toman a Money, J. y Ehrhardt, A.(1982) y a Davison, G. y Neale, J. 2000 para definir la identidad de género como el reconocimiento de sí, de la propia individualidad como hombre, mujer o ambivalente, la conciencia acerca de sí mismo la cual se constituye en la conducta en la interacción social.

En ese sentido y en relación con Mora, L (2006) la identidad de género se entiende como la definición que de sí mismo hace una persona en relación con otros, como el cúmulo de

representaciones de sí elaboradas a lo largo de la vida, por las cuales constata que es igual a sí mismo y a la vez diferente de otros, de la construcción que hace de su feminidad y/o masculinidad, desde un modo subjetivo y que se encuentra relacionado con la cultura y las experiencias que han vivido.

En ese orden, la identidad de género es establecida con sus características y particularidades propias, representa a cada individuo y a su vez es dinámica y variable, se construye y transforma en relación con las experiencias que han vivenciado desde su infancia, pues su identidad está siempre en interacción con el mundo, con su subjetividad, situada en los espacios definidos por la sociedad.

Así, desde la postura de Fuller, N (1997), la identidad de género corresponde al sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino y que este no se deriva automáticamente de la anatomía sexual o de las funciones reproductivas, sino que está constituido por el conjunto de saberes, que atribuye significado a las diferencias corporales asociadas a los órganos sexuales y a los roles reproductivos.

Con lo anterior la categoría identidad de género desde la propuesta pedagógica de investigación estuvo orientada como la construcción subjetiva que hacen los niños y niñas de sí mismos, en cómo se reconoce, se relaciona con los otros/otras, en la forma en la que se autodenomina y presenta en la sociedad; la cual no es una identidad inamovible y estática por el contrario esta se transforma a lo largo de la vida independientemente del sexo o la orientación sexual, pues esta podría o no corresponder con el sexo (biológico) asignado.

2.2.7 Relaciones de género

El término hace referencia a las relaciones que establecen los individuos en relación con su género, resaltando que las formas y vínculos que se configuran entre unos y otros ya se encuentran condicionados por la cultura, la cual define cómo y de qué forma deben relacionarse hombres y mujeres, estas pueden ser conflictivas, contradictorias, desiguales o pueden generar oportunidad de cambio desde la equidad.

Para Mora, L (2006) en las relaciones de género se implican expresiones de poder que

expresan las jerarquías de género atribuidos socialmente a cada sujeto, donde se fijan límites y estructuras predeterminadas para la forma en la que deben interactuar hombres y mujeres, que en la mayoría de los contextos socioculturales favorecen el dominio masculino y su valor, poniendo en desventaja a las mujeres, limitando su ubicación en determinados espacios de la sociedad y situándola en condiciones de vida no equitativas.

Desde esta misma postura Haug (2006) considera que las relaciones de género se encuentran instauradas históricamente en las formas relacionales entre hombres y mujeres desde la familia. Estas relaciones por lo general son desiguales y reguladoras, fundamentadas socialmente por el patriarcado como forma de imponer la masculinidad y minimizar el rol de la mujer dentro de la sociedad, resultando absolutamente centrales para preguntas referidas a la división laboral, dominación, explotación, ideología, política, ley, religión, moral, sexualidad, cuerpos-sentidos, lenguaje.

En relación con Alayón y Casas (2017) quienes retoman a Piedra (2004), concibe que las relaciones de género se encuentran mediadas por el poder y no solo presente en las relaciones sino también en el conjunto de discursos, instituciones, leyes, reglamentaciones entre otros, que contienen las construcciones sociales en relación a hombres y mujeres.

Con ello se evidencia que la construcción, permanencia y transformación de las relaciones de género se encuentran permeadas por el contexto histórico-cultural, por la estructura de género que configura actitudes, roles, imaginarios, estereotipos, representaciones, atributos y jerarquías de poder , como lo menciona Bourdieu, P (1998), se estructuran relaciones asimétricas entre hombres y mujeres en las cuales se naturaliza las organizaciones estructurales que son principalmente de orden masculino, llevando a que así las mujeres se asuman en la situación de dominadas al convertirse en hábitos “naturales” del orden social, lo que conlleva a que se produzca y reproduzca las desigualdades entre los géneros de una época a otra y de una sociedad a otra desde instituciones como el estado, la iglesia, la familia y la escuela, haciendo uso de mecanismos para mantener el orden de los sexos.

basado en los anteriores autores la categoría de “relaciones de género” es abordado aquí como la formas en las que los seres humanos nos relacionamos en función a nuestro género, estas entendida como construcciones sociales y culturales que se fundamentan y reproducen en base a los roles, papeles y características asignadas en función a si se es hombre o mujer, ya que el

género legítima las posiciones y lugares asimétricos que deben ocupar estos dentro del orden social establecido, sin embargo estas construcciones si bien son aprendidas e interiorizadas por la sociedad no son inamovibles sí que por el contrario son cambiantes y pueden legitimarse , transformarse o eliminar.

2.2.8 La historieta

Antes de profundizar en la historieta como estrategia pedagógica, resulta necesario profundizar un poco sobre su historia y su significado.

El término historieta es una denominación usada en Hispanoamérica derivada del sustantivo historia con el sufijo -eta que según la real academia española de utiliza para formar diminutivos, despectivos u otras palabras de valor afectivo. Las acepciones de la Real Academia Española son: «Fábula, cuento o relación breve de aventura o suceso de poca importancia» y «Serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etc., con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro (García I. 2013).

Según la Autora Uriarte (2019) Los orígenes de la historieta son inciertos, pero se considera que es a partir de los jeroglíficos antiguos que se explicaría esta primera forma de expresión del ser humano. sin embargo, la historieta y el cómic se consideran un producto fruto de la modernidad, la industria y la política occidental en paralelo a la evolución de la prensa y especialmente con la aparición de la imprenta en 1446 y la litografía en 1778, siendo “Yellow Kind” la primera historieta reconocida como tal, publicada en 1895 en estados unidos que contaba las aventuras de un personaje satírico que vestía un cocoliso amarillo con mensajes políticos en guiño al lector

De las misma forma esta autora define a la historieta como como un género artísticos y periodístico que consiste en una serie de viñetas ilustradas con o sin texto de acompañamiento, que al ser leídas en secuencia componen el relato de una historia determinada, estas pueden aparecer en formato diario (tira cómica) en los periódicos y pasquines; en formato serial (mini serie) cuando estelarizan su propia revista mensual de mediana o larga duración; o formato novela gráfica, cuando aparecen en forma de libro y deben leerse como se lee una novela; y su

estructura se compone principalmente de viñetas, ilustraciones, bocadillos, líneas de expresión, onomatopeyas y una temática general ya sean historias o anécdotas (Máxima, J. 2019).

A su vez, Baudot, J (2001) considera que la estructura de la viñeta y su secuencia está compuesta principalmente por una viñeta; ya que esta supone la presentación de un "presente inmovilizado", algo así como una fotografía instantánea. En el momento de leer una viñeta, la anterior se convierte en pasado y la posterior se intuye como futuro". (La historieta como medio para la enseñanza (p. 68).

Un ejemplo de historieta es la denominada "Mafalda"



Imagen 1. Mafalda. Tomado de : https://eltrasterodemimente.wordpress.com/tag/mafalda/

Se entiende entonces aquí la de historieta como una forma de expresión y comunicación, cuyo objetivo es la narración de un acontecimiento, historia o relato en forma secuencial que se construye a partir del uso de viñetas, dibujos y textos cortos.

2.2.9 La historieta como estrategia pedagógica

En concordancia, se toma la historieta como propuesta pedagógica de la investigación en el sentido que permite la construcción espontánea, y provoca el interés y despliegue de la imaginación por parte de los niños y las niñas en la construcción de historias, en relación con

Alonso (2011) la historieta como herramienta pedagógica resulta siendo un género textual que goza de gran aceptación en todas las edades, desde los más pequeños hasta los adultos, para Berlyne (1965) si una tarea resulta demasiado compleja o incongruente, puede no resultar atractiva, inducir a la confusión y provocar una respuesta de evitación por parte del alumno. Citado en Williams y Burden (1999), (pág. 8).

De la misma forma Mora, H (2011) menciona que esta herramienta pedagógica al implementarla en el aula fomenta la imaginación, procesos lecto escritores, ampliación de vocabulario, habilidades de interpretación, capacidad crítica y argumentación.

En ese sentido el uso de la historieta en el ambiente escolar como medio de motivación, comunicación, expresión y transformación, posibilita desarrollar la imaginación y la creatividad de los niños y niñas , además de favorecer la comunicación oral y escrita, la integración y la cohesión grupal; sin dejar de lado que es una herramienta que permite la reflexión y crítica a la realidad social e individual de los sujetos en todos los ámbitos y desde esta investigación se encuentra orientada desde la perspectiva de género y equidad de género , del mismo modo coinciden Mora, H y Carranza, C (2011) en que la historieta es "una herramienta que permite captar el interés y la atención del estudiante a través de la lectura secuenciada de imágenes que sirven como vehículo a la formación de personas íntegras con actitud crítica frente al mundo que los rodea".(p.59).

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

El siguiente capítulo abordaremos con mayor profundidad el contexto en que se realizó la investigación y la población con la cual se trabajó; a su vez se presentará la modalidad, enfoque, paradigma e instrumentos de recolección de datos que situaron y orientaron el presente proyecto de investigación.

3.1 CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

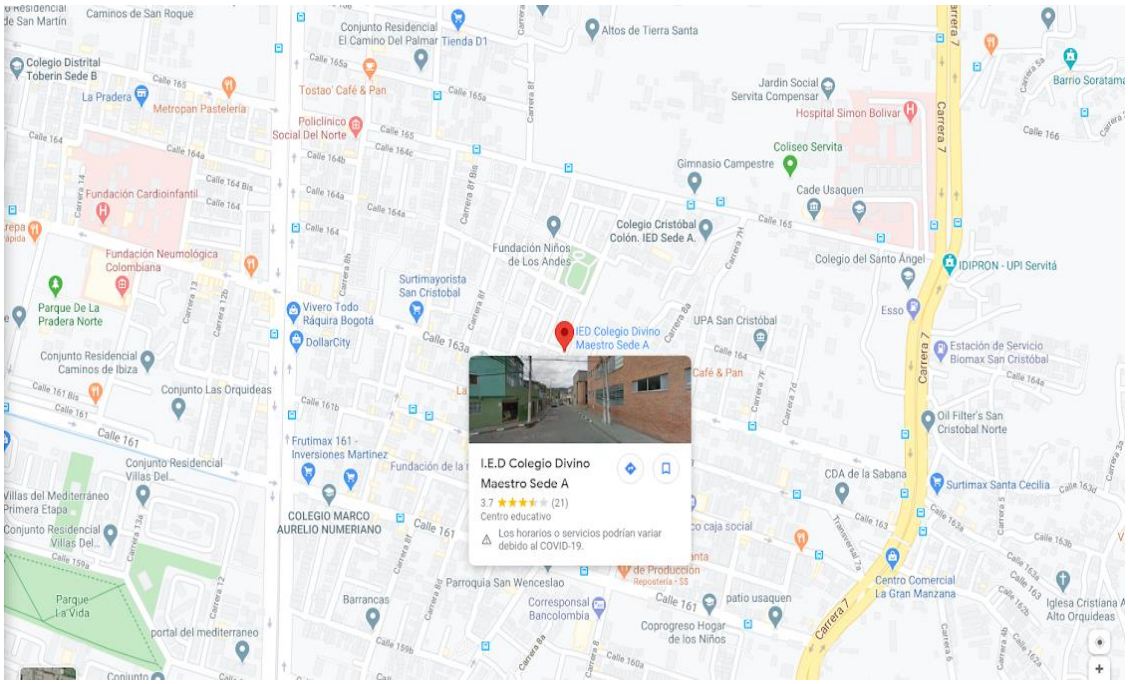


Imagen 2. Ubicación colegio I.E.D Divino Maestro Tomada de: Google Maps

El colegio I.E.D Divino Maestro está ubicado en la localidad de Usaquén en el barrio San Cristóbal Norte, esta es una institución de carácter público y mixto. Mediante la Resolución No. 2393 de agosto de 2002 se integran: el Centro Educativo Nacional Piloto Bavaria con el Centro Educativo Distrital Divino Maestro y el Centro Educativo Distrital San Cristóbal Norte adoptando así el nombre de IED Divino Maestro por Resolución No. 3328 del 16 de octubre de 2002. La integración de los tres centros educativos se inició con la certificación de los nuevos órganos del gobierno escolar a partir de septiembre de 2002 y en enero de 2003 se procede a la reubicación de cursos por sedes (A, B, C) así; sede c, (antiguo San Cristóbal) funcionan los cursos de transición y primero, en la sede B (antiguo Divino Maestro) estaban ubicados los cursos segundos y terceros y en la sede A están los cuartos y los quintos. En la tarde funciona preescolar y primaria en la sede C, sexto a noveno en la sede B y A, posteriormente por la resolución 370 de enero de 2007, se autoriza la iniciación de educación media (10 y 11) en la sede A.

Esta institución maneja un calendario A y alberga un aproximado de 2.660 estudiantes, cuenta con 1 rector, 5 coordinadores; 2 en la jornada mañana y 3 en la jornada tarde, 99 docentes; 49 en la mañana y 50 en la tarde.

La institución trabaja propósitos dirigidos en cuanto a implementar una educación formal académica de calidad (con énfasis en comunicación, valores y sistemas) a través de un enfoque interdisciplinario, basado en el desarrollo de competencias laborales con la cultura del emprendimiento y competencias ciudadanas, la investigación, la comunicación, la vivencia de valores y principios éticos que fortalezcan el proyecto de vida de cada uno de sus estudiantes, para beneficio propio, de la comunidad y del entorno, desde un enfoque pedagógico humanista, con una formación en valores como honestidad, autoestima, tolerancia, solidaridad, respeto, autonomía, superación, amor, responsabilidad.

La institución cuenta con espacios en sus sedes como; el aula de informática la cual permite el disfrute y aprendizaje de la tecnología, con espacios de lectura como la biblioteca diseñada y adaptada para el encuentro y goce de la lectura, adicionalmente, se encuentra la sala multifacética de arte, juego, expresión corporal y reuniones, lugar que posibilita fortalecer y potenciar la creatividad, imaginación y construcción de relaciones sociales en los y las niñas de primaria .Para la participación de estos espacios se da la rotación de los niños por cada una de las salas, esto de acuerdo a la planeación de actividades y disponibilidad de los espacios, misma que debe programar la docente con anticipación.

El aula está ubicada en el segundo piso, en la tarde corresponde al salón de física y en la jornada mañana es el salón asignado para el curso 203; la cual cuenta con 2 ventanales amplios que permiten tener una buena claridad en su interior, 2 muebles (uno para los materiales de los niños y otro que funciona como librero) un tablero grande ubicado al lado del escritorio de la docente, y varios pupitres ubicados en 3 hileras frente al tablero.

3.2 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN



Grupo 203 Tomada de: Autoría propia

El proyecto de investigación se realizó en la en la sede B, Calle 164 # 7 F-08, con el curso segundo (203), jornada de la mañana, compuesto por 32 niños y niñas entre los 7 y 11 años que habitan en el sector, de estrato socioeconómico 1 y 2, hijos/as de empleadas domésticas, vendedores ambulantes, amas de casa, conformados por: familias nucleares, extendidas y monoparentales y un pequeño grupo (3 niños, 1 niña) compuestos por familias migrantes de Venezuela y un niño con necesidades educativas especiales.

La docente titular del grupo tiene una formación normalista, su metodología de clase comúnmente se basa es la explicación, el taller, la tarea y la evaluación, enfocada en el trabajo individual como mejor forma de aprendizaje ya que desde esta metodología lograba mantener el orden y disciplina de los niños y las niñas, también se evidencio que en el aula prevalecían las relaciones unidireccionales entre la docente titular y los estudiantes, donde la docente se remite hacia a los niños desde el tablero o su escritorio para explicar los temas y dar las instrucciones del día sin realizar algún tipo de intercambio comunicativo.

El grupo se ha caracterizado en el colegio por sus altos niveles de agresividad, expresiones verbales inadecuadas y bajos niveles de tolerancia, prevalece una relación comunicativa multidireccional por subgrupos, ya que como se evidencio el grupo se encuentra dividido casi

en su totalidad según el género, donde los niños solo se relacionan con niños e igualmente ocurre con las niñas, solo en uno de los grupos de niños se encuentra una niña.

A su vez encontramos que los grupos de niñas se caracterizaba por conductas feminizadas como gusto y uso constante del maquillaje, accesorios, juegos que no implicarán fuerza ni relación con sus compañeros, por el contrario los grupos de los niños estaba mediada por relaciones agresivas, se saludaban con golpes y sus juegos igualmente estaban divididos entre los juegos de azar, juegos bélicos y de competencia donde median su resistencia y fuerza ante sus compañeros, al igual que el anterior grupo se posicionaban una barrera y no se relacionaban con las niñas a menos que necesitaran un beneficio personal excepto con una de las niñas, la cual hacía había configurados relaciones personales más cercanas con los niños, debido a que la denominaban como "marimacho" pues compartía los intereses y conductas agresivas tanto físicas como verbales que ellos manejaban.

3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Enfoque: Cualitativo
Modalidad de Investigación: investigación acción en educación
Paradigma: Histórico- hermenéutica

La siguiente investigación es abordada desde una mirada cualitativa ya que debido a su enfoque social y cultural responde de manera asertiva a la pregunta problema y los objetivos trazados para la investigación haciendo uso de recursos como la observación, descripción y recolección de datos. Esta metodología permite entender y comprender desde el sujeto, sus experiencias, sentimientos, creencias, expresiones y percepciones alrededor de la problemática evidenciada, posibilitando relacionarnos e interactuar con los niños y niñas desde su cotidianidad.

De ese modo el enfoque cualitativo implica no solo una inmersión en el campo por parte del investigador, sino además una estrecha relación con y entre los participantes pues este debe actuar como un agente neutral para lograr una comprensión subjetiva del fenómeno que permita lograr una comprensión nueva de la situación (Sampieri et al 2014). Es decir que el enfoque cualitativo tiene como principal componente la reflexión, donde el investigador no solo es un

observador pasivo sino por el contrario en un observador activo lo que implica una inmersión en el campo por parte de este, es decir, que su accionar es práctico.

Con lo anterior, la modalidad de investigación se sitúa desde la investigación acción en educación la cual surge de la necesidad de responder desde una mirada pedagógico-reflexiva a las problemáticas que emergen en la cotidianidad educativa y en este caso a la evidenciada en el contexto, desde la postura de Elliot, J (2000) la investigación acción se basa en la reflexión sobre la práctica y se caracteriza por analizar las acciones y situaciones sociales experimentadas que resultan problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren soluciones. Esta tiene como propósito profundizar la comprensión de la problemática adoptando una postura exploratoria y se apoya en sustentos teóricos, en ella se plantean formatos-guiones de observación y acción que permitan evidenciar a mayor profundidad la problemática, busca interpretar la situación problema desde el punto de vista de los participantes y se describe y explica desde el lenguaje libre y cotidiano que permita generar espacios de reflexión.

En relación con lo anterior, la investigación se ubica bajo el paradigma histórico-hermenéutico ya que este permite centrar la mirada pedagógica del docente y así orientar los espacios de acción y participación en el aula, posibilitando la comprensión e interpretación de los imaginarios, representaciones y relaciones de género desde múltiples miradas y percepciones actuales evidenciadas en los niños y las niñas los cuales se encuentran situados en un contexto histórico y social concreto.

En relación con Vasco, C (1990) “en el paradigma histórico-hermenéutico hay un interés legítimamente científico, serio y disciplinado, que busca comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo o de la clase dentro del proceso histórico que busca ubicar y orientar la praxis”. (pg. 10)
De esta forma la historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un “todo-consentido”. (Vasco, C. 1990. Pg. 11).

Dado que nuestro proyecto de investigación implica no solo una observación pasiva hacia la población, sino además una inmersión en su campo; conocer e interactuar con ellos/ellas, estar en constante intercambio de saberes y prácticas para lograr comprender cuáles son esos

componentes frente al género (imaginarios, identidades, representaciones, conductas, posturas, teóricos) que intervienen y permean su subjetividad, esto comprendido como que no es algo que se da desde la mera observación, sino que implica una constante relación e intercambio con los sujetos en sus entornos más cercanos que en este caso es la escuela; buscando comprender y proponer estrategias y soluciones a la problemática que allí emerge, generando vínculos donde tanto el investigador como la comunidad (los niños y niñas del grado 203) están en constante intercambio de experiencias y aprendizaje, afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación.

3.4 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el desarrollo de la investigación, se decidió trabajar bajo cuatro instrumentos de recolección de datos (IRD), que nos permitieran obtener información por parte de la institución, la docente titular y los niños y niñas del grado 203. En relación con Hernández Sampieri, Fernández., & Baptista. (2014:397), la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico, teniendo en cuenta que desde la perspectiva cualitativa se busca es obtener datos que luego se convertirán en información acerca de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad desde las formas de expresión de cada uno, al tratarse de seres humanos, la información importante consiste en conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los sujetos, ya sea de manera individual, grupal o colectiva, con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

3.4.1 Formatos de observación (FO)

Los formatos de observación son instrumentos de recolección de datos que permiten al investigador realizar un primer acercamiento sobre el objeto de estudio. Estos formatos ayudarán a particularizar las observaciones, permitiendo la identificación de los elementos que no son significativos, así como los cuales vale la pena analizar (Sampieri. Et al.,2014)

Referente a esto Sampieri, et. al (2014) resalta "la importancia de la observación en la investigación cualitativa y la necesidad del investigador por entrenar la vista ya que es diferente "ver", lo cual hacemos cotidianamente a observar" (p.401) para estos autores la observación cualitativa no se limita solo al sentido de la vista sino a todos los sentidos ya que observar requiere: permitir, explorar y definir ambientes, comprender procesos, identificar problemas sociales y generar hipótesis para futuros estudios.

Los instrumentos de recolección de datos no requieren un formato determinado, pues según cuevas (2009) citado por Sampieri, et. al (2014) estos pueden iniciar siendo tan solo una hoja en blanco en las cuales por un lado se registran los datos de carácter descriptivo y por otro los interpretativos (pg.401) y según se vaya avanzando crear instrumentos específicos que permitan apuntar a lo que se desea analizarse con mayor detenimiento.

En relación con lo anterior se plantean 3 formatos de observación, mismo que fueron realizados previo a la intervención con la población y que se describen a continuación:

- Formato de observación 1:

Este formato de observación se realizó el primer día en el que se llegó a la institución y tenía como objetivo realizar un reconocimiento gráfico y descriptivo de la institución; tipo de institución (distrital, privada, católica, mixta, femenina, masculina), distribución, organización, cantidad de cursos, cantidad de docentes, tipo de población y demás aspectos generales que nos permitieran recopilar información como primer acercamiento.

- Formato de observación 2:

Este (F.O) es construido una vez se ha planteado un posible problema de investigación a abordar y tiene como objetivo identificar de qué forma la institución y el contexto educativo se sitúan y forman bajo una perspectiva de género, dicha caracterización se realizó bajo los siguientes tópicos:

1. Espacio: distribución, orden
2. Relacional: relaciones entre pares/alumnos
3. Uniforme y Manuel de convivencia

- Formato de observación 3:

A partir de la información anteriormente recogida se plantean el siguiente formato, cuyo objetivo se centraba en identificar cuáles eran las percepciones que los niños y las niñas tenían frente a los roles de género, aquí ya no solo participa el docente investigador como observador sino además interviene en la actividad en las que ahora los niños son partícipes. Esta posteriormente se convirtió en información veraz para dar un primer diagnóstico al problema de investigación.

3.4.2 Entrevista Semiestructurada

La entrevista es una herramienta que se utiliza con el fin de recoger información sobre algo, al establecer un encuentro comunicativo, como lo menciona Díaz, Bravo et al (2013:163) la entrevista se define como una conversación que se propone con un fin determinado adoptando la forma de un diálogo coloquial, a su vez es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recoger datos. En la entrevista se busca configurar una relación, un diálogo entre dos a más personas en la cual se busca (entrevistador-entrevistado/s) a través de imágenes, percepciones, gestos, expresiones, narraciones, interpretaciones y demás significaciones que proporcionan cada uno de los sujetos.

En ese sentido en la presente investigación se seleccionó como instrumento de recolección de datos la entrevista, específicamente la entrevista semiestructurada, pues ésta permite que aquel que investiga establezca un diálogo más amistoso, un encuentro entre subjetividades de sí mismo (investigador-entrevistador) y del otro (entrevistado- alumnos/as- docente), un encuentro cara a cara intersubjetivo; en relación con Hernández, Sampieri et al (2013: P 403), este tipo de entrevistas se basan en una guía de asuntos o preguntas que dan al entrevistador libertad para introducir, omitir y/o adicionar preguntas para profundizar y obtener mayor información. De ese modo posibilita entablar una conversación y hacer que la gente hable de forma dinámica y libre sobre lo que sabe, piensa, vivencia y opina acerca de una o varias situaciones.

Seguido y en relación con lo anterior Díaz, L et al (2013) mencionan que las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar

ambigüedades y reducir formalismos (p. 163). De la misma forma este tipo de IRD seleccionado requiere un amplio sentido de sensibilidad- empatía, observación y escucha, estando alerta a la comunicación verbal y no verbal que expresa la persona a la cual se está entrevistando, para no intimidar o condicionar las respuestas, narraciones, etc., por el contrario, generar una conversación amistosa y abierta que permita profundizar en los temas necesarios.

Con ello en cada entrevista realizada se debía tener en cuenta que el/la otro es un sujeto que está lleno de experiencias, imaginarios, representaciones, ideas que son valiosas para rescatar, en relación con Guber (2001) si bien sólo podemos conocer desde nuestro bagaje conceptual y de sentido común, vamos en busca de temas y conceptos que la población expresa por asociación libre; esto significa que los informantes introducen sus prioridades, en forma de temas de conversación y prácticas atestiguadas por el investigador, en modos de recibir preguntas y de preguntar, donde revelan los nudos problemáticos de su realidad social tal como la perciben desde su universo cultural (Guber, R. Pg.82). Así en medio de la entrevista se puede relacionar unas respuestas sobre una categoría con otras que permitan la fluidez en la entrevista y en ese sentido construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas.

Por consiguiente, la entrevista semiestructurada en la propuesta de investigación se configuró bajo las siguientes fases:



Gráfica 3. Fases entrevistas. Autoría propia

1. Pre-inicio: Es el momento previo al encuentro, donde se planifico, organizo y construyo los objetivos y preguntas orientadoras que permitieran recolectar la información necesaria.

2. Inicio: Es el momento en el que se realiza el encuentro con la/las persona(s) a entrevistar, se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración, la forma en la que se va a realizar y el momento en el que se le revisa el consentimiento de grabar o filmar la conversación. (Debido a que los niños y niñas son menores de edad y previamente se les había enviado a sus padres o acudientes el formato de consentimiento que autoriza la grabación de las entrevistas).

3. Desarrollo: Es el momento correspondiente al centro de la entrevista, en el cual se intercambia la información siguiendo la guía de preguntas de manera flexible, con atención, empleando los recursos necesarios para obtener o profundizar en la información que se requiere.

4. Cierre: Es el momento en el que se anticipa el final de la entrevista y se hace la síntesis y recapitulación de la información obtenida para puntualizar sobre lo conversado y agradecer al entrevistado (niño, niña, docente) por su participación y aporte en la investigación.

Aunque antes de las entrevistas se prepara un guion temático, se indaga sobre ciertos conceptos centrales sobre lo que se quiere conocer, las preguntas realizadas se presentan de manera abierta, el entrevistado (los niños, niñas y docente titular) puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial cuando emergen temas que es preciso explorar y en el cual se debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural.

Finalmente se realizaron en total 10 entrevistas de forma grupal e individual, para las cuales se tuvo en cuenta conceptos sobre género, imaginarios, representaciones, relaciones, roles, identidad y equidad de género; términos principales que atraviesan la investigación y por tal orientaban los puntos temáticos de las entrevistas semiestructuradas implementadas a los niños y niñas del grado 203 y a la docente titular del mismo grupo.

Entrevista a docente

Fecha	**Lugar**
Hora de inicio	**Hora de cierre**
Nombre entrevistador	**Curso:**
Nombre entrevistado	**Edad:**

DE OPINIÓN	• ¿Cree usted que la institución cuenta con los mecanismos necesarios para propiciar una educación en igualdad de género? ¿por qué? • ¿Cuál cree usted que sería el rol de un/una docente en un aula que presenta discriminación de género? • ¿Cree usted que es diferente educar a un niño que a una niña? ¿por qué? • ¿Qué piensa usted al dicho "las muñecas son para las niñas y los carros para los niños? • ¿Qué piensa usted de los docentes hombres para primera infancia?
DE EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	• ¿Ha sentido alguna vez discriminación por ser docente-mujer? ¿porque cree que ocurre esto? • ¿Cuál es la concepción que tiene usted de lo que es ser hombre y ser mujer? • ¿Ha sentido alguna vez desagrado por una persona con gustos diferentes? ¿en qué situación?
DE CONOCIMIENTO	• ¿Conoce usted alguna norma en el manual de convivencia que hable sobre la igualdad de género? • ¿Conoce alguna política pública focalizada en la escuela que aborde el concepto de género? ¿cual?
DE ANTECEDENTES	• ¿Ha vivenciado alguna situación en la institución de discriminación de género? ¿cual?
DE SIMULACIÓN	• supongamos un día, uno de los niños de su curso le dice que a él le gustan las muñecas y los colores pastel ¿qué pensaría usted? ¿qué le diría al niño o cual sería su proceder como docente titular?

Entrevista a niños y niñas del aula 203

Tema:	Edad:
Lugar:	Hora de inicio: Hora de cierre:
Entrevistador:	Entrevistado:
Preguntas: • ¿Cómo te llamas ?, ¿Sabes quién te puso ese nombre y por qué? • ¿Te gusta ese nombre o quisieras que te llamaran de otra forma? • ¿Te consideras niño o niña? ¿porque? • ¿Qué tiene un niño y que tiene una niña? • ¿Te gusta ser niño o niña? ¿porque? • ¿Qué hacen los niños y que hacen las niñas? • ¿Que no hacen lo niños y que no hacen las niñas? • ¿qué hace tu papá y que hace tu mama? • ¿Crees que los niños pueden llorar o no? ¿porque? • ¿Los niños usan cabello corto y las niñas cabello largo, podría ser al contrario? ¿porque? • ¿Si fueras niño-niña como te vestirías? ¿Qué colores usarías? ¿porque? • ¿Qué es mejor, ser niño o niña? ¿porque? • ¿Alguna vez te has sentido mal por ser niño o por ser niña? • ¿tus papás, abuelos, tíos, primos o hermanos te dicen como debes ser, qué debes usar o con que debes jugar? ¿qué te dicen? • ¿Para ti como deberían ser las personas sin importar si es niño o niña?	Respuestas:
Observaciones:	Temas/ preguntas adicionales (surgen en medio de la entrevista):

Formato entrevistas. Tomado de: Autoría propia

3.4.3 Diarios de campo (D.C)

En relación con Fernández y Pérez (2012) “El diario pedagógico se concibe como un texto escrito que registra experiencia y adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados permitiendo la orientación de las prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo” (Pg. 119)

Con el objetivo de rescatar aquellas experiencias que dan lugar a propuestas conceptuales, el diario permite mediante la observación interpretar y clasificar el material encontrado con el rescatando aquellas vivencias que dan lugar a la problemática evidenciada, de la misma forma, permite un acercamiento sobre los procesos que se llevan a cabo y así poder analizar, problematizar y resignificar el aula de clase y los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí se entretejen.

Para Acero, F. Citado por Fernández y Pérez (2012)” el diario debe iniciar con la lectura de la realidad, en la cual se sistematice todo lo que ocurre en el momento formativo, tanto dentro como fuera del aula de clase” (p.122). En el diario se deben identificar las expectativas y saberes propios con respecto a los de los estudiantes, los roles de ambos y los momentos significativos, presentando desde un punto de vista personal situaciones del docente, el alumno y la comunidad que pueden ser clasificadas posteriormente para procesos de investigación.

De la misma forma este no solo incluye un registro del trabajo de campo sino también las propias dificultades y sentimientos personales, en ese ir y venir sobre los registros realizados en cada sesión, van emergiendo pistas, recurrencias, rasgos, nuevas preguntas o hipótesis a estudiar.

Como se evidencia el diario de campo o diario pedagógico se considera de gran utilidad para los maestros no solo por su posibilidad de escritura como narración anecdótica de lo que sucede en la clase sino también como elemento de investigación y herramienta reflexiva sobre la praxis, esto permitió que en la medida en que se desarrollaba la investigación aunque continuaba siendo un espacio de inscripción, se convertía también un objeto de estudio que se

mediaba con la teoría y la práctica de manera simultánea y constante, en cada sesión y fuera de ella.

En cuanto a la investigación realizada el uso del diario de campo fue de gran utilidad como instrumento de recolección de datos durante todo el tiempo, en un primero momento fue utilizado desde la observación, esto nos permitió identificar y registrar aquellos comportamientos, actitudes y relaciones que se establecen dentro del aula entre los niños niñas y la docente y posteriormente anclar lo observado con aportes y posturas teóricas que permitieran evidenciar la problemática para luego establecer una posible estrategia pedagógica en pro a generar proceso de reflexión y sensibilización.

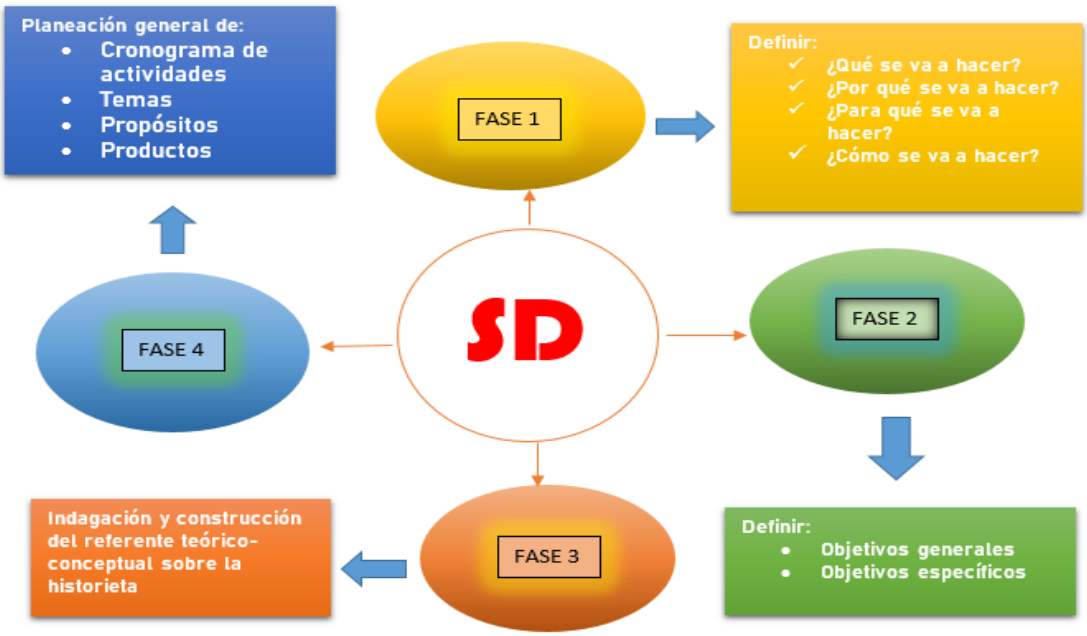
Este registro se realizó mediante la utilización de una agenda o cuaderno en la cual se realizaba una narración descriptiva de lo vivido y evidenciado durante el transcurso de la mañana en el aula y que poco a poco se iban focalizando según el objetivo propuesto para cada sesión.

Posteriormente y una vez identificada la problemática y establecida una estrategia pedagógica, durante su desarrollo se emplea nuevamente el uso del diario de campo, sin embargo esta vez la observación realizada fue registrada mediante el uso de un formato de diario de campo debidamente estructurado que nos facilitó y permitió organizar la información, de la misma forma posibilitaba por una lado, refutar o reafirmar la problemática evidenciada, como realizar un seguimiento a los resultados que arrojaba la estrategia, para luego realizar un correcto análisis, reflexión y transformación de la misma.

3.4.4 Secuencia Didáctica

Se toma en la presente investigación la secuencia didáctica como la herramienta para alcanzar los objetivos y propósitos concretos que permitiera en un determinado tiempo articular, estructurar y llevar a cabo de manera coherente el proceso de sensibilización y reflexión en torno a la equidad de género a través de la construcción de la historieta como propuesta pedagógica.

En el mismo orden de ideas y para profundizar el término de secuencia didáctica Díaz, B(2013) menciona que la SD hace referencia a una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden interno entre sí, constituyen una organización de las actividades que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.



Con base en lo anterior la secuencia didáctica se refiere al conjunto o secuencia de clases de aprendizaje, se dan en orden particular la cual tiene sentido en sí misma y en su relación con las siguientes de manera coherente respondiendo a el mismo objetivo, a su vez se resalta la importancia de que esta herramienta no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, ni ser facilitador del trabajo docente. La secuencia requiere que el grupo de estudiantes realice actividades que les signifiquen y aporten dentro del aula y fuera de ella, no ejercicios rutinarios y monótonos, sino por el contrario acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas.

Con ello la construcción de la secuencia didáctica partía de la comprensión y apropiación del tema en concreto por parte de las investigadoras, en ese sentido la SD se configuró para 8 sesiones y se realizó desde las siguientes fases:

Gráfica 4. Autoría propia

1. Fase 1: En este momento consistió en definir ¿qué se va a hacer?, ¿por qué se va a hacer?, ¿para qué y para quienes se encuentra dirigido? y ¿cómo se va a lograr?
2. Fase 2: En esta fase se realizó la definición de objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar.
3. Fase 3: Esta parte consistió en la indagación y construcción del referente teórico que permitiera realizar las conceptualizaciones correspondientes a la historieta que se iba a construir con el grupo.

4. Fase 4: En este apartado se realiza la planeación general de las actividades de la secuencia didáctica, con el cronograma de actividades, los temas y propósitos de cada sesión, los productos esperados de cada actividad desde los alumnos, el material y las docentes.

La secuencia iba enmarcada a su vez por tres etapas que permeaban toda la SD, la primera consistió en el inicio o apertura recuperando aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre el tema, segundo el desarrollo con el cual se abarca la parte central (conceptualización y construcción de las historietas desde el enfoque de género el cual se orientaba hacia la sensibilización y reflexión de la importancia de la equidad de género) desde situaciones problemáticas y de contextos reales y por último el cierre de la secuencia donde se llevó a cabo el proceso de socialización y presentación final de lo elaborado.

3.4.5 Formatos de recolección de datos

Este formato fue brindado por la Docente titular de práctica Lina Virviesca y tenía como objetivo el poder rescatar después de cada sesión aquellas experiencias vivenciadas. Este instrumento contaba con 8 sesiones que permitían ordenar y organizar la información de tal forma que posteriormente pudiera ser analizada con mayor facilidad.

Sección 1. Propósito: Listado y breve descripción de los propósitos de la actividad, de cara a los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes (didácticos /formativos) qué, cómo y para qué.

Sección 2. Participación de los niños

En este apartado se plasmaban aquellos diálogos, discusiones y formas de trabajo (grupal o individual) que prevalecían durante cada sesión.

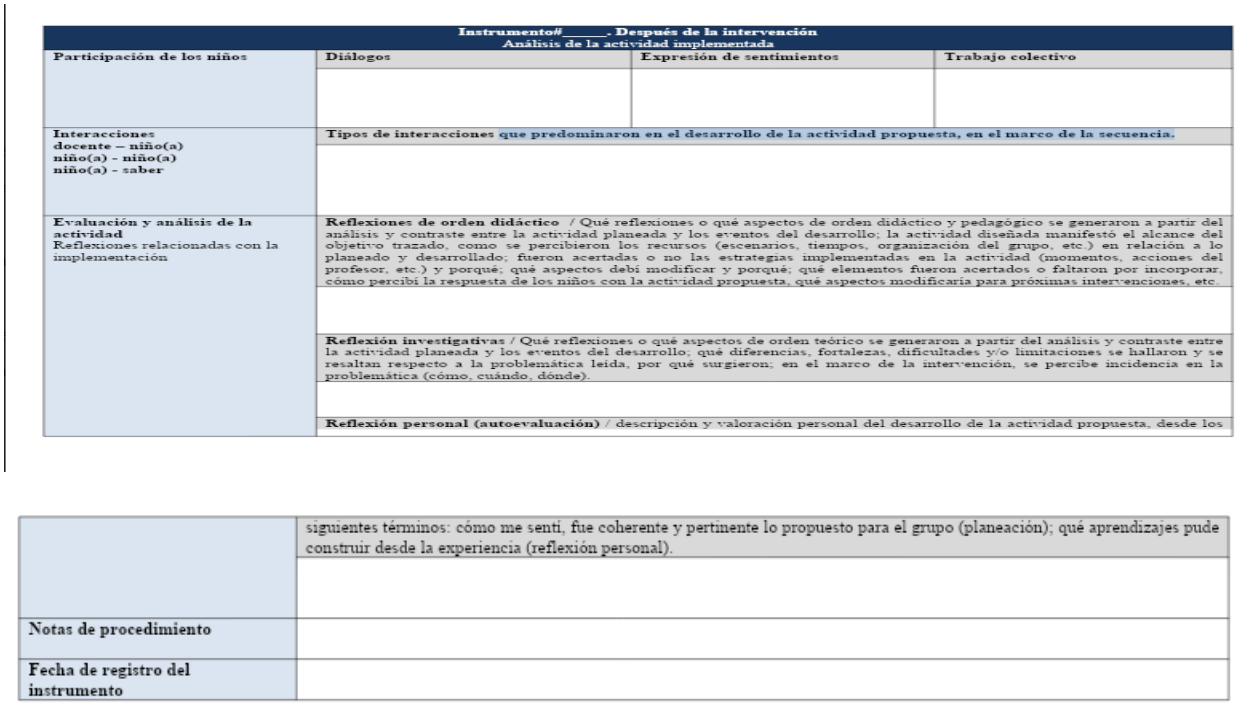
Sección 3. Interacciones: En este apartado se ubicaban las interacciones docentes – niño(a) niño(a) - niño(a) niño(a) - saber que predominaron en el desarrollo de la actividad propuesta, en el marco de la secuencia.

Sección 4. Reflexiones: Reflexiones relacionadas con la implementación. Esta sección, comprende 3 tipos de reflexiones como las de orden didáctico, orden investigativo y personal:

1. **Reflexión de orden didáctico:** Qué reflexiones o qué aspectos de orden didáctico y pedagógico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo; la actividad diseñada manifestó el alcance del objetivo trazado, como se percibieron los recursos (escenarios, tiempos, organización del grupo, etc.) en relación a lo planeado y desarrollado; fueron acertadas o no las estrategias implementadas en la actividad (momentos, acciones del profesor, etc.) y por qué; qué aspectos debo modificar y por qué; qué elementos fueron acertados o faltan por incorporar, cómo percibí la respuesta de los niños con la actividad propuesta, qué aspectos modificaría para próximas intervenciones, etc.
2. **Reflexiones Investigativas:** Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo; qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan respecto a la problemática leída, por qué surgieron; en el marco de la intervención, se percibe incidencia en la problemática (cómo, cuándo, dónde).
3. **Reflexiones personales:** descripción y valoración personal del desarrollo de la actividad propuesta, desde los siguientes términos: cómo me sentí, fue coherente y pertinente lo propuesto para el grupo (planeación); qué aprendizajes pude construir desde la experiencia (reflexión personal).

Sección 4 Notas: Notas que permitieran establecer y/o direccionar, corregir o modificar las planeaciones siguientes según el análisis y reflexión de cada sesión.

En este apartado se condensan aquellos diálogos espontáneos que surgían entre los niños durante la sesión



Instrumento#_____. Después de la intervención Análisis de la actividad implementada			
Participación de los niños	**Diálogos**	**Expresión de sentimientos**	**Trabajo colectivo**
Interacciones **docente – niño(a)** **niño(a) - niño(a)** **niño(a) - saber**	**Tipos de interacciones que predominaron en el desarrollo de la actividad propuesta, en el marco de la secuencia.**		
Evaluación y análisis de la actividad Reflexiones relacionadas con la implementación	**Reflexiones de orden didáctico** / Qué reflexiones o qué aspectos de orden didáctico y pedagógico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo; la actividad diseñada manifestó el alcance del objetivo trazado, como se percibieron los recursos (escenarios, tiempos, organización del grupo, etc.) en relación a lo planeado y desarrollado; fueron acertadas o no las estrategias implementadas en la actividad (momentos, acciones del profesor, etc.) y porqué; qué aspectos debí modificar y porqué; qué elementos fueron acertados o faltaron por incorporar, cómo percibí la respuesta de los niños con la actividad propuesta, qué aspectos modificaría para próximas intervenciones, etc.		
	Reflexión investigativas / Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo; qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan respecto a la problemática leída, por qué surgieron; en el marco de la intervención, se percibe incidencia en la problemática (cómo, cuándo, dónde).		
	Reflexión personal (autoevaluación) / descripción y valoración personal del desarrollo de la actividad propuesta, desde los siguientes términos: cómo me sentí, fue coherente y pertinente lo propuesto para el grupo (planeación); qué aprendizajes pude construir desde la experiencia (reflexión personal).		
Notas de procedimiento			
Fecha de registro del instrumento			

Elaborado por: Lina María Virviescas Molina / 2019

Formato recolección de datos. Tomada de: Autoría propia

CAPÍTULO 4. HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos y análisis descriptivo del trabajo de campo realizado con los niños y niñas del grado 203 de la institución educativa Divino Maestro. Para el siguiente análisis se abordarán los conceptos de Equidad de género e imaginarios y representaciones de género como categorías principales y posteriormente fueron surgiendo subcategorías que sirvieron para orientar las categorías anteriormente mencionadas:

1. Equidad de género:

    1.1 Reconocimiento de sí mismo

    1.2 Reconocimiento del otro / Valoración de la diferencia.

2. Imaginarios y representaciones de género

    2.1 Roles de género

    2.2 Identidad de género

    2.3 Relaciones de género

Para el análisis e interpretación de resultados fue necesario la construcción de una matriz de análisis, esta permitió organizar y lograr una acertada categorización de toda la información obtenida durante la investigación, para posteriormente ser analizada y confrontada con las posturas teóricas y así, dar a conocer las relaciones y/o distancias que hay entre la realidad del contexto de los niños y niñas y la teoría fundamentada. A su vez se exponen acontecimientos que permiten vislumbrar las transformaciones que tuvieron los niños y las niñas a lo largo de la secuencia didáctica.

Resulta importante mencionar que el nombre de los niños y niñas han sido modificados con el propósito de proteger su identidad.

4.1 EQUIDAD DE GÉNERO

Se entiende el término de equidad de género como el reconocimiento del otro y respeto por la diferencia, comprendiendo que tanto hombres como mujeres merecen un trato justo, integral y equitativo en todas las esferas tanto pública como privada, así como en sus dimensiones afectivas, políticas, económicas, sociales y culturales. Esta categoría se orienta desde las posturas de algunos autores como Serrano (2018), Harter (1998), Mora (2006), Tapias (2006), Lamas (2000), Puentes, E.; Beltrán, M. E.; Marroquín,R. (2017), Butler (2007), Acevedo (2013), entre otros autores que acompañan y sustentan los hallazgos y resultados a los que se llegaron con la investigación ; a su vez, se analizará a través de las siguientes categorías: reconocimiento de sí mismo, reconocimiento del otro y valoración de la diferencia.

4.1.1 Reconocimiento de sí mismo

La categoría de reconocimiento propio se entiende desde la construcción subjetiva de la

identidad que configura cada sujeto y con la cual se representa cada individuo, en relación a ¿cómo me percibo?, ¿lo que siento y como me siento?, ¿cómo me comporto? y ¿cómo me relaciono? y se encuentra en constantes cambios; comprendiendo que los niños y niñas tienen maneras propias de identificarse, posicionarse y resignificarse, variando y reestructurando formas de relacionarse, de sentir, actuar, pensar, expresar y que la construcción de la identidad y el reconocimiento de sí se constituye según las vivencias, experiencias y relaciones que ha tenido cada uno y cada una en su cotidianidad.

En concordancia a esto y con la finalidad de interpretar y analizar los hallazgos encontrados se retoma la postura de Harter, S. (1998) Quien define tres categorías que hacen parte del proceso de construcción del reconocimiento propio y el cual denomina auto sistema.

AUTOCONOCIMIENTO (auto conciencia)	¿Qué saben los niños de sí mismos y cuando adquieren ese conocimiento?, ¿cómo se relaciona ese conocimiento con su comprensión de su conocimiento físico y social?
AUTOEVALUACIÓN	¿Qué factores influyen en las opiniones que los niños tienen sobre ellos?, ¿cómo influyen esas opiniones en su conducta?
AUTORREGULACIÓN	¿Cuándo y cómo adquieren los niños el autocontrol?, ¿Qué variables influyen en ese proceso?

Cuadro 1. Autosistema.Tomado de Harter, Susan (1983)

En concordancia, el autoconocimiento según la autora inicia en el momento en que se da una conciencia de la identidad propia, así los niños y niñas pasan a tener la idea de un yo que se encuentra presente en un espacio y lugar (un Yo físico-cuerpo tangible) a la idea de un Yo con conciencia de sí, un proceso que ocurre de la reflexión de sí mismos en tanto sujeto individual y colectivo que empieza hacerse responsable de sus actos y consecuencias.

En ese sentido y de forma general los niños y niñas suelen describirse a sí mismos en términos

concretos, refiriéndose a rasgos observables mencionan información categórica como su nombre, edad, sexo, atributos físicos y actividades favoritas, un ejemplo de ellos es el proceso de reconocimiento propio que realizan los niños y las niñas desde su nombre como un primer elemento que los caracteriza y los diferencia del otro.

En el ámbito escolar por medio del diálogo en clase, de la observación y de entrevistas los niños y niñas se empiezan a reconocer desde:

> ¿Si le preguntaran si ustedes son niños o niñas que responderían?
>
> **Daniel**: niño porque yo soy un niño, por mi voz mi nombre y nada más.
>
> **Sara:** niña, por la voz, el nombre, por el pelo.
>
> **Ángel:** bueno lo que a mí me diferencia es la actitud, bueno si yo fuera una niña a mí me gustarían lo que les gustan a las niñas, pero como yo soy niño me gustan las cosas de niño entienden.
>
> **Ángel:** a mi si me gusta mi nombre, porque es bonito y si tuviera que elegir otro nombre me pondría el mismo... jajaja.
>
> (Diálogo Tomado de Entrevista. 22 de mayo de 2019) **Nota.** de aquí en adelante se va a citar "Ent.fecha"

Como vemos al realizarse la pregunta, los niños y las niñas empiezan a reconocerse desde su sexo, haciendo una distinción entre los nombres pertenecientes al género masculino o femenino, sus características físicas e incluso sus gustos, **-Iban:** mi nombre es de niño porque esos nombres son de hombre (Ent. 22/mayo/2019) mismos que a su vez se ven evidenciados en sus dibujos:

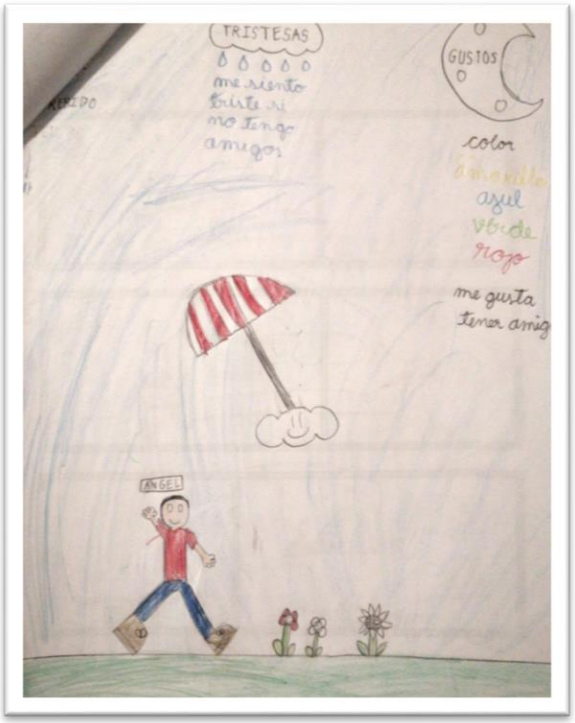


Imagen 1: Actividad titulada “el reconocimiento propio”, tomada de las historietas, con fecha 25 de septiembre del 2019, autoría: Camila (**Nota.** de aquí en adelante se va a citar “Hist. fecha”).

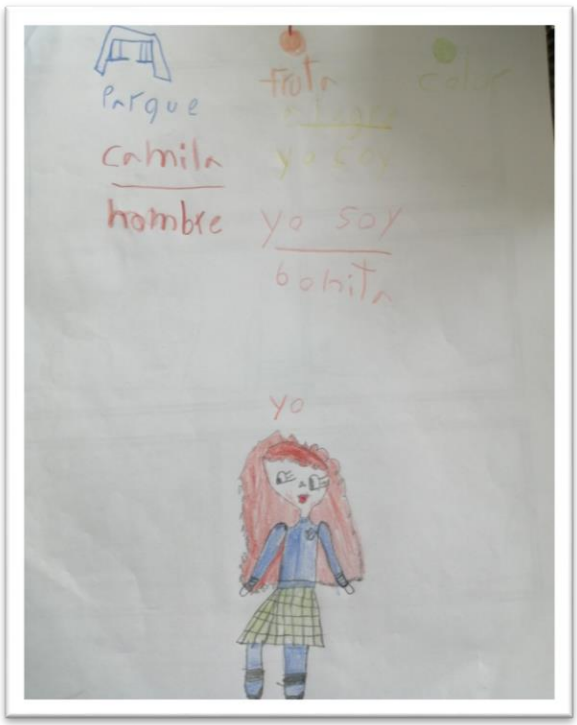


Imagen 2: Actividad “el reconocimiento propio”, tomada de Hist. 25/septiembre/ 2019, Autoría Ángel

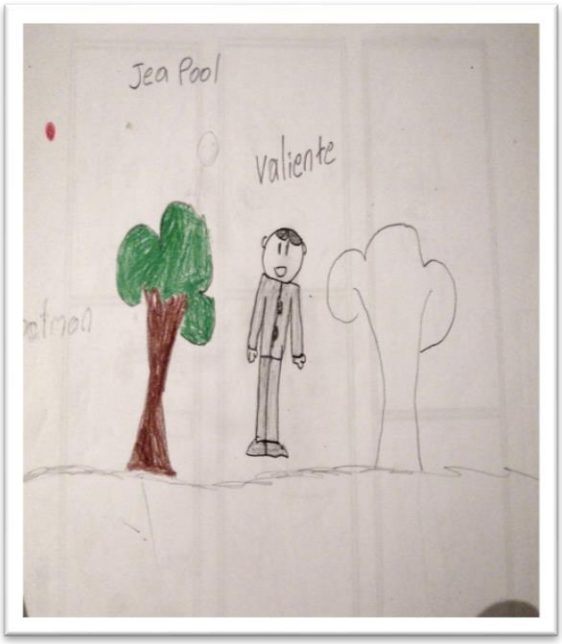


Imagen 3: Actividad “el reconocimiento propio”, tomada de las Hist. 16/ septiembre /2019, Autoría Jeanpool

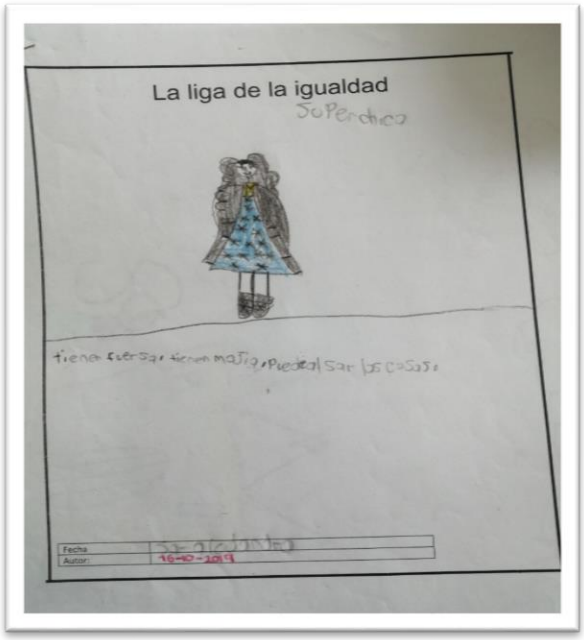


Imagen 4: Actividad “el reconocimiento propio”, tomada de las Hist. 16/ septiembre/ 2019, Autoría Sarita

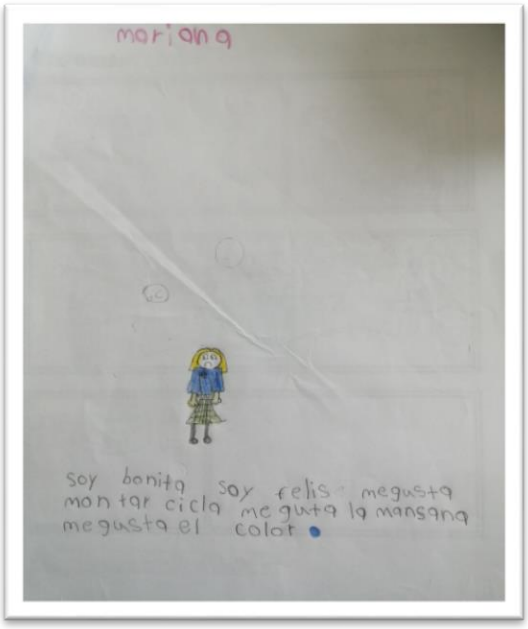


Imagen 5. “actividad el reconocimiento propio” tomada de las Hist. 16/septiembre/2019, Autor: Mariana



Imagen 6. “actividad el reconocimiento propio” tomada de las Hist. 16/septiembre/2019, Autor: Samuel

Las anteriores imágenes corresponden a una de las sesiones propuestas para abordar la categoría de reconocimiento propio y construcción de su propio superhéroe, en ella se plantearon actividades en las que se encuentra la lectura en voz alta y ejercicios de auto observación (anexo 2- planeación de esta sesión); esta experiencia les permitió evidenciar aquellas percepciones, gustos y características con las cuales se reconocían e identificaban, mismas que posteriormente eran plasmadas en sus dibujos. De aquellas representaciones que han construido los niños y niñas de sí mismos, se puede interpretar lo siguiente:

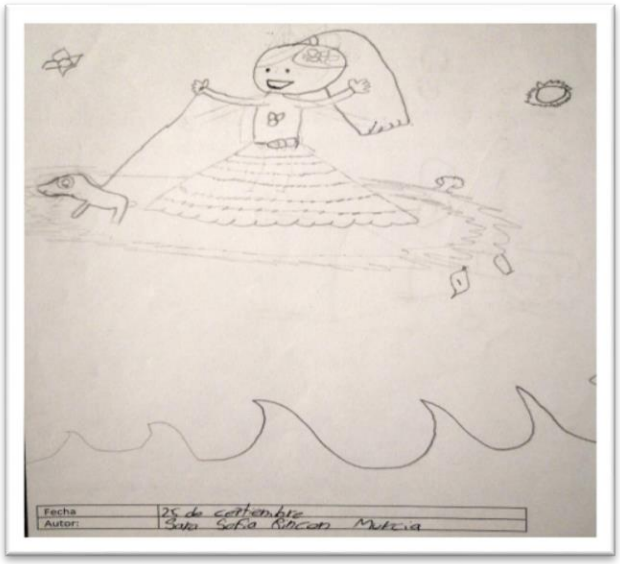


Imagen 7: Tomada de Hist. 25/septiembre/2019, actividad titulada "¿quién soy? identidad y reconocimiento propio". Autor: Sara

En las imágenes los niños y niñas comienzan a reconocerse como se mencionó anteriormente desde su sexo, su nombre aquel con el cual se identifican como sí mismos y no como otros, seguido encontramos las características físicas con las cuales se identifican tales como el cabello, el vestuario; las niñas por lo general tienden a dibujarse con faldas, vestidos, cabello largo, accesorios y maquillaje en tonos claros como rosados, lila, celeste entre otros, por el contrario en los dibujos de los niños prevalece el cabello corto vestuario como pantalón y camiseta haciendo una clara distinción al sexo con el cual se identifican.

A su vez logra evidenciar que a las niñas se les dificulta percibirse de otra manera que no sea con el pelo largo, usando vestidos o faldas, en tonos claros (rosados, lila, blanco) pues atribuyen a estas formas de imagen de feminidad como característica de la imagen de mujer que se ha construido y establecido culturalmente, así mismo sucede con los niños, quienes plasman en sus creaciones a hombres fuertes, valientes, superhéroe poderosos con cabello corto y con pantalones, usando tonos oscuros, evidenciándose así la identidad de género con la cual se identifican como su percepción de lo que es ser un hombre.

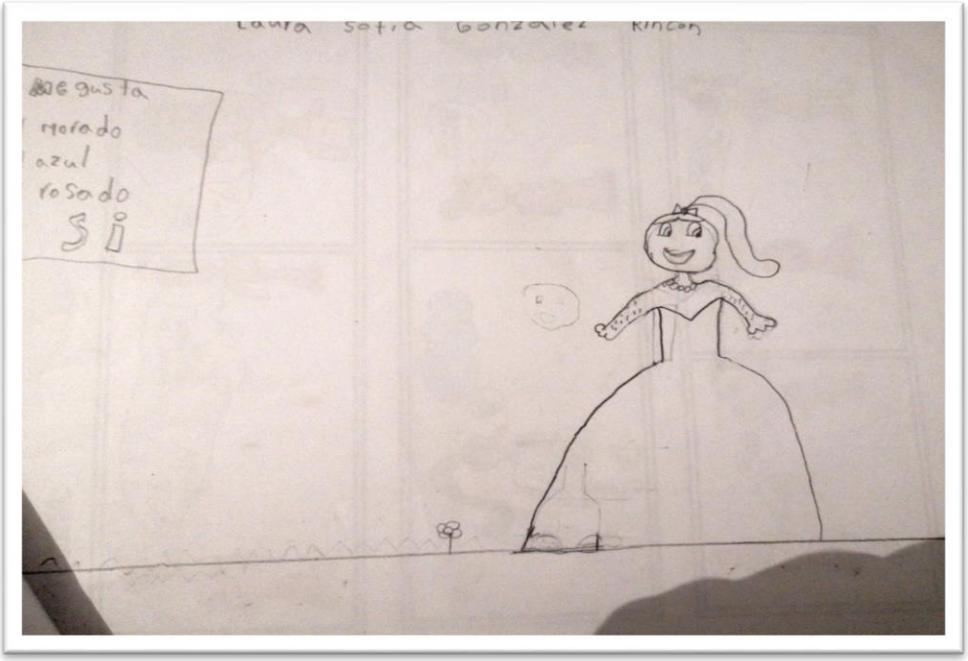


Imagen 8: Tomada de Hist. 25/septiembre/2019. Actividad titulada "¿quién soy? identidad y reconocimiento propio", Autor: Laura.

De esta forma también se hace evidente como el reconocimiento de sí mismos que realizan los niños y las niñas también se encuentra permeado por aquellas percepciones construidas a su alrededor, ya sea por sus familias, compañeros, docentes, medios audiovisuales y demás que influyen en la construcción que hace cada uno de sí mismo e incluso en su conducta, en aquel deber ser y hacer de una mujer o un hombre, en ese sentido Harter, S (19983) denomina autoevaluación estas influencias de factores o sujetos que intervienen en el proceso de reconocimiento propio que hacen los niños y niñas, así mismo Páramo, P (2008) considera que buena parte de la identidad personal la formamos a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida. La identidad así construida va a influir en la manera como actuamos en el mundo (Pg. 541).

Un ejemplo de ello son las respuestas que los niños y las niñas dan al plantearse la pregunta sobre su aspecto físico o gustos a la hora de vestirse, respuestas entre las que se encuentran:

¿Cómo te gusta vestirte? ¿Alguien les dice cómo vestirse?

> **Sarita:** no, a mi mama le gusta vestirse rosado y a mi papa negro, aunque a mi mamá le gusta que me vista con vestidos rosados
>
> **Camila:** si, pero no hay que ponerse el short con la blusa, que no es porque mi mama me regaña... yo me pongo la ropa que me gusta tengo la de Ariel, bella y así y ponerme lo que va con esa blusa
>
> **Sara:** sí, pero también me encantaría cambiarme el nombre, me pondría un nombre de una famosa, porque como mi papa es de Uber el lleva famosas y un día a una se le quedo la guitarra, me gustaría llamarme princesa porque me gustan las princesas
>
> Diálogo tomado de (Ent. 22/mayo/2019)

Los dibujos que realizaron los niños y las niñas una vez fue planteada la actividad de la creación de un superhéroe en la que se les propone que guiados en esta identificación que realizaron en la clase anterior debían construir su propio superhéroe, sin embargo como se mencionó anteriormente los niños como las niñas en su mayoría prefieren realizar sus creaciones sobre sí mismos basados en la idea que otro pueda tener, ignorando la caracterización que habían construido; cómo podemos evidenciar en los dibujos (dibujo) también encontramos como las niñas se sienten inconformes con su físico sobre todo con su cabello ya que aunque todas en el salón lo tienen largo muchas manifiestan querer tenerlo liso en lugar de crespo, también permanece los vestuarios propios de niñas y de niños que ellos mismos han identificado como tal.

> **Mariana: ¿**Puedo ser una princesa súper héroe con vestido y máscara rosada? (Tomado de formatos de recolección de datos. fecha 02/oct/2019) Nota: De aquí en adelante se va a citar (F.r.d. fecha)
>
> **Alejandra:** A mí me gustaría tener el cabello liso, los crespos no me gustan. (F.r.d. 25/Sep/2019)
>
> **Sarita:** A mí me gustaría tener el cabello liso, porque el crespo es feo. (F.r.d. 5/Sep/2019)

Sara : A mí no me gusta que tengo muchos vellos, y por eso casi no tengo amigas porque ellas dicen que les da asco. (F.r.d. 02/oct/2019)

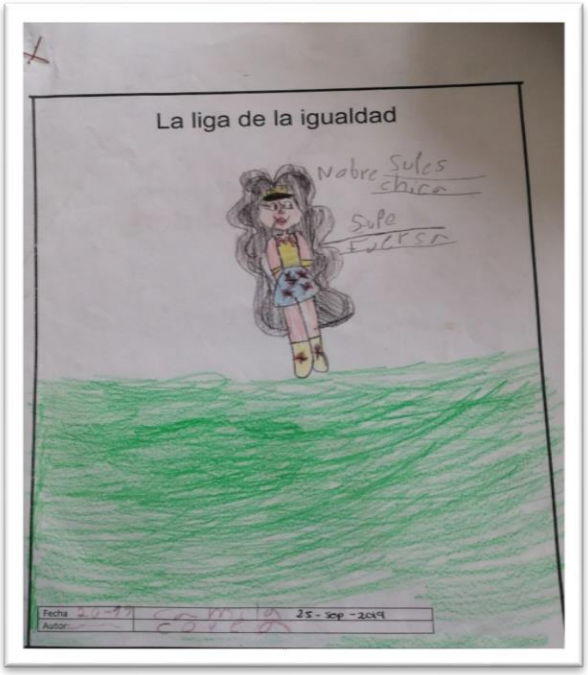


Imagen 5: Actividad "construyendo mi propio superhéroe, tomada de las Hist. 25/ Sep/ 2019, Autor: Jeanpool

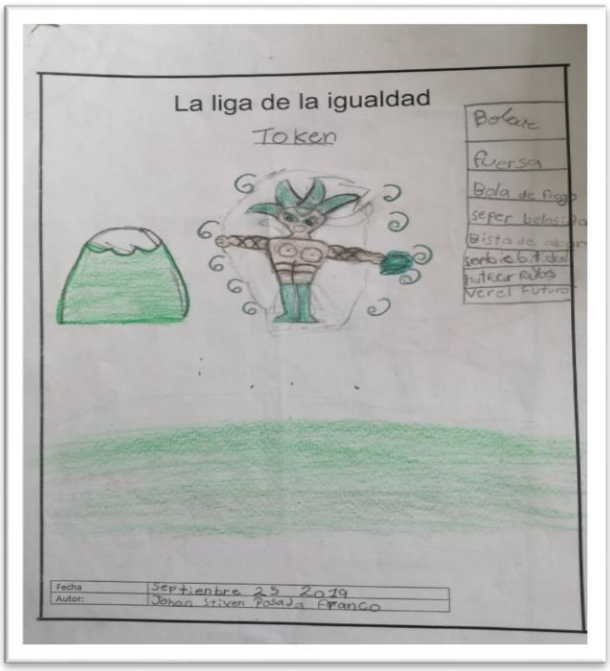


imagen 6: "Actividad "construyendo mi propio superhéroe" tomada de las Hist. 25/septiembre/2019, Autor: Johan

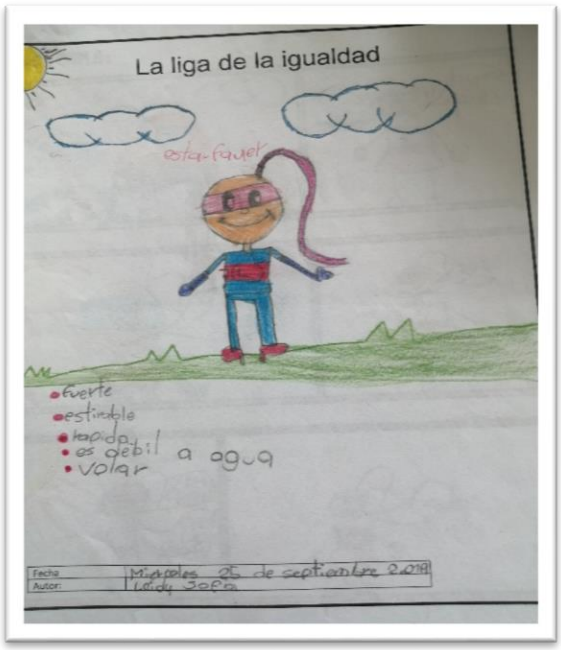


Imagen 9: "Actividad "construyendo mi propio superhéroe" tomada de las Hist. 25/ septiembre/2019, Autor: Leidy.

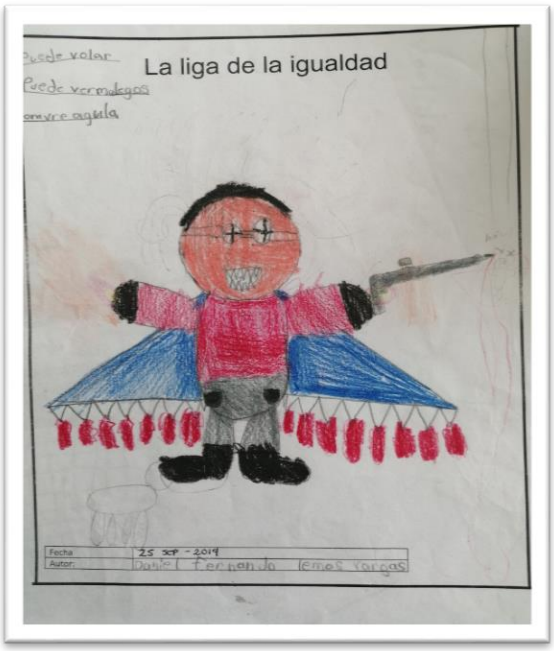


Imagen 10: "Actividad "construyendo mi propio superhéroe" tomada de Hist. 25/septiembre/2019, Autor: Fernando

Para Daros (2006), la identidad, cuando se realiza proyectándose en otro, es una identidad heterónoma: un proceso de identificación con alguien. Propiamente no se ve a sí mismo sino al otro, o, así como otro que él desea ser, al que admira. Si esto se prolonga y sucede con los adultos, entonces puede producirse el fenómeno de una identidad alienada, proyectada en el ídolo, masificada, carente de identidad personal. La extraversión de la vida posmoderna contribuye no poco a la realización de este fenómeno psicosocial. Se fantasea con la idea de ser el otro (el famoso, el rico, el hermoso), de tener los derechos o facilidades que tiene el otro, pero ignorando las circunstancias y esfuerzos que realiza el otro. Se trata de alfabetos sociales de la propia identidad (pg. 9)

De ese modo se puede concluir que aun los niños y niñas se encuentran en una búsqueda y constante construcción de su identidad, sin embargo en esa búsqueda toman como referente al otro/s de forma idealizada llevando a que se alejen de la construcción de su propia identidad, lo que Daros (2006) menciona como proyección de la identificación con alguien, en este caso como vemos lo hacen a través de los súper héroes(ídolos) o esos ideales de belleza desde lo que se considera femenino o masculino los cuales se han instaurado en su diario vivir y que son reproducidos incluso dentro de sus entornos inmediatos como la familia siendo esta su primer espacio de reconocimiento y socialización, no obstante como lo menciona Daros (2006), ese reconocimiento de sí implica mayor profundidad, teniendo en cuenta que es un proceso que se mantiene a lo largo de la vida y se va reforzando poco a poco mediante experiencias individuales y sociales, configurándose como sujetos conscientes de sus propias historias y de su propia identidad (Pg. 6), así podemos decir que el reconocimiento de sí es un proceso que se realiza a lo largo de la vida que no es inamovible sino por el contrario es cambiante y depende de las experiencias individuales y colectivas que vivencia cada sujeto.

4.1.2 Reconocimiento del otro y valoración por la diferencia

El “reconocimiento del otro” entendido como la conciencia de la existencia de otro sujeto que es diferente a mí, desde atributos físicos, costumbres, creencias, valores, roles, identidades y posturas, sin embargo, no se puede dejar de lado que las particularidades propias que posee cada uno/una no son obstáculos ni limitaciones, pues somos seres con las mismas capacidades y oportunidades.

Es a partir de las relaciones individuales y colectivas que establecemos con él/los otros lo que nos posibilitan configurar nuestra propia subjetividad e identidad, nos reconocemos y reconocemos al otro desde la diferencia sin estereotipos, discriminaciones, inequidad ni violencia; en relación a ello Acevedo, A (2013), menciona que el reconocimiento del otro pasa por un reconocimiento hacia la pluralidad, un reconocimiento del otro dentro de sus propios valores, su concepción de mundo y la vida, implica asumir una comprensión más sensible y humana de las cosas, de ese espacio mental y físico que nos conecta con el mundo y nos acerca hacia la valoración y racionalidad del otro. Así, para el autor el reconocimiento del otro implica un reconocimiento de sí mismo ya que tanto el otro se reconoce en mí, me reconoce y se reconoce en la diferencia.

De ese modo se buscaba reconocer aquellas nociones que los niños y niñas han construido alrededor del término de diferencia y cómo esta ha influenciado en la forma en que reconocen al otro; a su vez, se intenta analizar cómo esto permea en el reconocimiento que han construido de sí mismo y en las relaciones interpersonales que establecen.

Con el fin de observar y lograr un mejor análisis frente a este concepto y como era entendido y asumido por los niños y niña, se realizaron diversas actividades enfocadas especialmente hacia el concepto de "diferencia", entre ellas podemos encontrar la actividad de la lectura del cuenta "Luca la peluca" "la princesa li" e incluso las entrevistas, estas eran abordadas a través de situaciones problema que posteriormente eran discutidas y analizadas con todo el grupo de clase para finalmente ser plasmadas con dibujos y diálogos en sus historietas. De esto diálogos y creaciones propias emergieron sentimientos, imaginarios y representaciones sociales y de género permitiendo observar cómo los niños y niñas han construido la visión que tienen del otro desde el género, los gustos, aspecto físico y roles, como lo fueron:

> **Ángel:** ¿Luca se ponía la peluca azul o roja?... bueno de cualquier color porque le gustaba y ya (F.O. 15/mayo/2019)
> **Camila:** no, cualquiera puede usarlas... eso no pasa nada (Ent. 15/mayo/2019)
> **Ángel:** yo he visto mujeres con el cabello corto y siguen siendo mujeres… Todos somos diferentes (Ent. 15/mayo/2019)
>
> **Camila:** mi papá usa el color rosado en su blusa y no pasa nada ángel

Ángel: mira hay personas que les gusta una cosa y otras otra cosa, por ejemplo, a mí me gusta ... hay unos que usaran rosado, pero yo no

Daniel: las niñas pueden tener el cabello corto y se le ve lindo, lo pueden tener como ellas quieran, igual los hombres

Daniel: pero no pasa nada si un hombre se pone una falda

(Diálogo tomado de: Ent. 22/mayo/2019)

De lo anterior se puede evidenciar en primer lugar dos visiones con las cuales interactúan los niños y niñas en su cotidianidad, por un lado desde una mirada que reconoce al otro y a su vez así mismo como sujetos diferentes en gustos, identidades, valores, ideas, creencias, atributos físicos y experiencias sin desconocer que poseen las mismas capacidades y oportunidades, por otro lado se evidencia el reconocimiento del otro desde una mirada prejuiciosa y estereotipada como se evidencia a continuación:

Dylan: no, no está bien que una mujer esté con otra mujer, una mujer debe estar con un hombre... porque así son las cosas. Por eso yo apoyo al rey que no la deje casarse con Beatriz y la obligue a casarse con un príncipe.

(Diario de campo-23-octubre-2019).

Nota: De aquí en adelante se va a citar (D.c. Fecha)

Sebastián: no hay nada de malo que esté con otra mujer... Lo importante es que se quieran y el papá de Li no debe obligarla a casarse con alguien que ella no quiere. (D.c. 23/octubre/2019).

Samuel: ¡Ah noooo! yo pensé que Li estaba enamorada de un hombre... ahora eso si me cambia toda la historia, eso no se debe hacer. (D.c 23/octubre/2019).

Dylan: es que mira uno puede elegir con quien estar cuando es grande y no vive con los papas y se debe seguir las cosas como son... el hombre y la mujer o cuando crezca que mire con quién está"(D.c. 23/octubre/2019).

Samuel: no importa que los hombres tengan el pelo largo, ni el físico

Ángel: Todos somos diferentes y merecemos respeto sin importar si somos hombres o mujeres (D.c 13/nov/2019).

Camila: no importan los gustos que tengamos, si soy niña y me visto de azul o con pantalón. (D.c. 13/nov/2019)

Dylan: en mi cuadra viven dos mujeres que son lesbianas y se dan besos y una parece un hombre. (D.c. 23/oct/2019)

Sebastián: no debemos hacer sentir mal a los otros solo porque les gustan cosas diferentes. (D.c. 30/oct/2019)

Es de resaltar que durante las sesiones en las que se desarrollaron actividades con temáticas enmarcadas en la diferencia y la igualdad irrumpieron en aquellos imaginarios y representaciones sociales machista, estereotipadas y homogéneas que se han construido alrededor del otro y que los niños y las niñas han apropiado hasta el punto de permear sus discursos, comportamientos y relaciones. Frente a ello Vargas, I (2018) afirma : "la teoría sociocultural del desarrollo humano presentada por (Vygotsky, 1932) es la base para comprender cómo el entorno social influye en el individuo y en la realidad de la persona que se nutre del contexto, permitiendo así los aprendizajes que se dan principalmente por imitación; por esto como lo mencionamos anteriormente es importante entender que las familias con ejes verticales que promueven la subvaloración de sus integrantes, se convierten en núcleos de aprobación para todos tipo de violencia o por el contrario fomentan el respeto por el otro desde sus diferencias.(pág. 7).

Desde esta postura podríamos analizar dos vertientes que influyen en los imaginarios presentes en los niños y niñas ; uno de ellos y principalmente la familia como el primer entorno de socialización en el que crecen y se forman en valores, costumbres, creencias y normas sociales, los cuales en este caso se encontraban enmarcados en situaciones de violencia, discriminación de género y desigualdad generando que estas prácticas y vivencias sean naturalizadas y reproducidas por cada uno de ellos y ellas.

-**Harold:** ahora yo vivo solo con mi papá porque mi hermana dijo que ella se iba a vivir con mi mami y mis hermanos y abuela, es que ellos se separaron porque un día mi papa llego borracho y le partió este lado(entre la ceja y la cien) a mi mama con una lata de cerveza (Ent. 22/mayo/2019)

-**Andy:** Mi mama me dice que me defienda y que si les tengo que pegar lo haga (D.c. 25/septiembre/2019)

- **Fernando:** si, por ejemplo, yo no entiendo porque mi mamá le tiene que pedir permiso a mi papá para salir, en cambio él sí puede salir cuando quiere y no le pide permiso a nadie. (D.c. 16/oct/2019)

La segunda vertiente se sitúa en la escuela, esta como aquella institución que los acompaña durante no solo su proceso formativo sino además como apertura a la cultura y a la sociedad de manera formal, por ende también los forma y define en valores, imaginarios y representaciones que permean su subjetividad y la imagen que han elaborado alrededor del otro, ya sea reforzando o transformando lo que ya han construido desde casa, es igualmente desde este lugar en el que se empiezan hacer visibles . un ejemplo de ellos son las situaciones de violencia, discriminación e inequidad que se presentaban constantemente en el aula y que dificultaban en gran medida las relaciones que establecían allí, ya que su constante eran las peleas y discusiones que por lo general era iniciadas e incitadas por los niños, frente a esto Sandoval (2006) postula que el comportamiento agresivo de los niños está relacionado con el ambiente escolar, la sociedad, la familia, etc. Así mismo indica, que los niños manifiestan mayores índices de agresividad que las niñas. Esto igualmente se puede evidenciar en los diálogos construidos al elaborar las historietas.

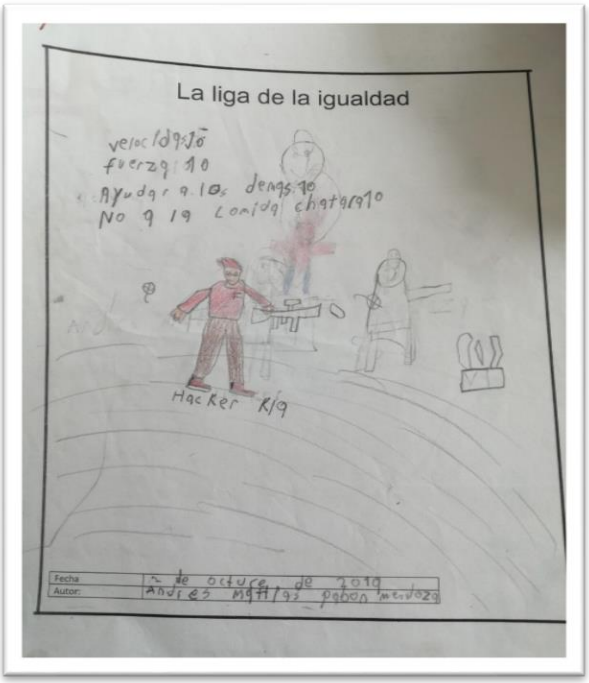


Imagen 11: Actividad "reconocimiento de sí mismo", tomada de Hist. 16/ septiembre /2019, Autor: Matías.



Imagen 12: Actividad "reconocimiento de sí mismo" tomada de Hist. septiembre/2019, Autor: Dylan

Maicol: ¡sara es una machorra... MACHORRAA, quédese quieta!
Sara: que le pasa chino. (le lanza una patada).

(D.c. 02/octubre/2019)

Maicol: su mama es una perra y usted es un hp*
J**eanpool:** con mi mamá no se meta Malparido, usted que es mucho más Hp
Maicol: cállese loca Hp* o parece como hombre
Dylan: yo en la casa peleo con mis primos y mi primo mayor fue el que me enseñó a pelear para defenderme y nos damos duros pero mi mama me metió taekwondo para controlar mi ira porque en el otro colegio si me decían algo les pegaba a esos chinos.

(D.c. 25/septiembre/2019)

De ese modo podemos decir que tanto la familia como la escuela intervienen en las representaciones que construyen y asumen los niños y niñas respecto al otro desde la diferencia, pues como se mencionó anteriormente mantienen discursos de tolerancia y respeto cuando se les plantean situaciones de conflicto, sin embargo en su actuar cotidiano especialmente en sus relaciones interpersonales responden de forma agresiva e intolerante frente al otro resaltando las diferencias desde los prejuicios y estereotipos de belleza, género, y clase; sin embargo, las familias de estos niños estaban caracterizadas por presentar fuertes situaciones de violencia, discriminación y desigualdad de género llevando a que desde este entorno familiar y en conjunto con las interacciones sociales que establecen se empieza a promover y aceptar una visión que promueve la subvaloración de los sujetos que en la mayor parte de los casos se encuentra asociada con la mujer y el rechazo a la diferencia, a todo aquello que sale de lo que ha sido establecido social y culturalmente o por el contrario la utopía de formarnos y construirnos como sociedad desde una visión que promueva el respeto y la equidad desde la diferencia, mostrándole a niños y niñas que todos somos diferentes y estas diferencias son las que no hacen únicos y nos entretejen como sociedad.

Para Tapias (2006) retomando a Hegel y Descartes en su trabajo titulado “el reconocimiento del otro como exigencia moral”, considera que la conformación de la subjetividad, del Yo, está sujeta a la dinámica del reconocimiento del otro, pues solo cuando el hombre se reconoce a sí

mismo pasa por el reconocimiento de los demás y solo a través de él este puede consolidar su propio auto reconocimiento, mismos que se teje a través de los procesos de socialización tanto individual como colectivo.

Es así como se puede decir que este proceso de reconocimiento de sí mismo y del otro parte de la necesidad de reflexionar, pensar y actuar en relación con nuestras identidades haciendo conciencia de cómo estas se construyen desde la diferencia, pero también se encuentran penetradas en ellas dependiendo de las realidades sociales en las que estemos inmersos, y que hablar y/o abordar el tema de equidad de género en la escuela implica una ejercicio minucioso y comprometido ya que resulta complejo hablar de este tema cuando los niños y niñas aún no tienen un reconocimiento de sí mismos y por ende se les dificulta reconocer al otro desde la diferencia como el caso de esta institución en el curso 203 algo que hizo aún más complejo abordar el tema de equidad de género.

Por un lado podemos encontrar que tanto niñas como niñas se les dificulta mucho realizar un reconocimiento de sí mismo desde sus propias particularidad como sujetos, sino que este se convierte en un ejercicio meramente descriptivo en el que resaltan sus características desde una mirada estrictamente asociadas al género con el que se identifican; soy niña porque mi nombre en de niña, soy niño porque tengo nombre de niño, las niñas tienen el cabello largo, los niños juegan con carros, las niñas vestidos...etc., o simplemente se ven desde construcciones estereotipadas bajo la imagen de otra personas, lo que W, R Daros (2006) denomina "proyección" es decir, niños y niñas desarrollan su identidad basándose en otros con quien se sienten identificados pero que no le permite realizar un reconocimiento de sí mismos y de su propia identidad.

Ahora bien, como evidenciamos niños y niñas no solo hacen claras distinciones de género desde lo físico, sino además como se evidencian en sus discursos y construcciones propias se encuentran fuertemente permeados por imaginarios y representaciones frente a los roles de género que socialmente se han construido y que ellos también han apropiado, frente a esto Espinoza, A. (2015) citando a Moscoso , (2006) y Balletin, (2009: p 234-236) postula que el fenómeno social es vivido y reproducido por los niños y niñas pero que como actores igualmente sociales participan en un proceso de culturización que cada uno gestiona según la particularidad de su entorno, siendo el sistema de género uno de ellos, es así como tanto niños

como niñas reciben y apropian patrones socioculturales de una forma determinada según el contexto en el que vivan, las interacciones entre pares y los demás.

Esta postura nos permite comprender que las percepciones construidas culturalmente intervienen en el proceso de reconocimiento, desde su mismidad como la otredad, donde si no se reconocen a sí mismos como personas diversas, no van a reconocer a los otros desde la diferencia en igualdad de condiciones y oportunidades con las particularidades propias que posee cada persona, llevando a que se genere discriminación, relaciones y roles desiguales, violencia, exclusión y demás situaciones que de allí se puedan desplegar mismas que los afecta no solo en lo emocional, físico, social y psicológico sino que también en sus procesos de aprendizaje (en lo individual y en lo colectivo); algo que se evidenciaba especialmente en las relaciones que niños y niñas establecen dentro del aula y que afectaba su convivencia, evidenciándose actitudes, concepciones, discursos que han construido, apropiado y empleado dentro del aula y fuera de ella, mismos que son aceptados y reafirmados en la familia como en la escuela, siendo estos sus contextos cercanos donde interactúan constantemente.

En relación con lo anterior es imprescindible que como maestras y maestros nos formemos en temas de género con enfoque de equidad, abordando sus problemáticas sin prejuicios, estereotipos, discriminación, imaginarios machistas e inequitativos, con los saberes, herramientas y capacidades necesarias transformar los patrones socioculturales que impiden la equidad de género y el reconocimiento de la diferencia, proporcionando tratos y posturas equivalentes para así orientar, actuar y reflexionar de manera pertinente ante situaciones que se puedan presentar en espacios educativos formales y no formales, en relación con ello Quaresma da Silva, Sarmentó & Fossatti, (2012) citados por Hidalgo, M (2016) mencionan que "no podemos ignorar o desatender que las escuelas están altamente implicadas en la educación, regulación, control y corrección de las expresiones sexuales y de género de niños y niñas, y que esas prácticas son indisociables de la producción simultánea de ordenamientos y jerarquías que legitiman y autorizan situaciones de exclusión, marginación, subordinación y violencia entre las identidades sexuales y de género, lo que posee una trascendencia política imposible de ignorar, por lo que urge avanzar en la inserción y discusión del tema en la formación de los y las profesionales de la educación" (Pg.17).

4.2 IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE GÉNERO

Se entiende los imaginarios y representaciones de género como aquellas construcciones sociales (creencias, valores, normas) estereotipadas frente a la concepción de lo que es ser hombre o mujer; comportamientos, actitudes, identidades, roles en la sociedad y demás, estas son variadas, pueden transformarse o permanecer y dependen de la estructura social que tenga la sociedad o cultura a la que se pertenezca.

Imaginarios y representaciones de género sobre los niños	Imaginarios y representaciones de género sobre las niñas
❖ Los niños juegan fútbol con carros y hacen deportes ❖ Los niños tienen el cabello corto ❖ Los niños solo lloran cuando pasan cosas importantes ❖ Los niños usan pantalón y camisetas ❖ Los niños usan colores negros, azules, grises, oscuros ❖ Los hombres trabajan y no hacen oficio ❖ Los niños son fuertes y juegan con fuerza y agresividad	❖ Las niñas juegan con barbies ❖ Las niñas tienen el cabello largo ❖ Las niñas pueden llorar ❖ Las niñas usan faldas y vestidos ❖ Las niñas usan colores morados, rosados, dorados, claros ❖ Las mujeres hacen oficio, cuidan a los hijos ❖ Las niñas no juegan con fuerza, ni son bruscas ❖ Las niñas son sensibles

Cuadro 2. Imaginarios y representaciones de género. Fuente: Creación propia

4.2.1 Roles de género

Los roles de género pertenecen a una estructura social constituida en cada sociedad, la cual determina roles, funciones, y comportamientos que deben asumir cada sujeto según el sexo al que pertenezca. Estas son definidas y reproducidas en la sociedad, pueden transformarse o permanecer según el contexto histórico y cultural en el que se encuentren, frente a ello Peñate (1999) citado por Serrano (2018) menciona que en el desarrollo histórico de la humanidad se han ido transmitiendo valores a través de la cultura, la religión, las costumbres, etc., relacionadas con el papel y rol que deben asumir los diferentes sexos en la sociedad (pg., 46).

Así, la infancia comienza a aceptar y asumir desde las feminidades y masculinidades formas de ser y actuar (el deber ser y hacer) en la familia, como lo menciona Puentes, E.; Beltrán, M. E.; Marroquín,R. (2017)"los mencionados discursos que hacen parte de las prácticas de crianza construyen imaginarios de mujer, feminidad y masculinidad que contribuyen a una serie de imaginarios que han ido configurando sus identidades" (p, 85), estas prácticas y estructuras de funcionamiento social desde los roles de género también se emplean en la escuela y en la

sociedad, conllevando a que en edades tempranas se limite su construcción propia y su forma de habitar el territorio con el imaginario de que hay cosas para hombres y cosas para mujeres ya sea referente a el aspecto físico, el nombre, accesorios, juegos, vestuario, espacios, funciones, responsabilidades y nivel de participación en determinados espacios.

Estas concepciones referentes a los roles de género con los cuales se identifican los niños y niñas se hacían evidentes a través de discursos que daban en las entrevistas y en las acciones y expresiones que realizaban en el aula durante las sesiones de clase, en las cuales realizaban menciones como:

> **Ángel:** A nosotros nos gusta hablar, jugar y pasarla bien, a nosotros no nos gusta ir al campo de flores solo nos gusta ir al fútbol… yo no jugaría con barbies porque si un hombre nos viera haciendo eso nos daría pena, yo jugaría con juguetes para hombres…por ejemplo, si los niños jugaran con juguetes de niña les daría pena, sentimos que no nos corresponde y demás sería tantico penoso para nosotros. (Ent. 22/mayo/2019)
>
> **Sara:** el fútbol es para los hombres...ay yo sé, las niñas no juegan fútbol porque eso es de niños, las mujeres juegan con muñecas…. los hombres no deben llorar porque son hombre y ya son grandes, los niños sí, pero los hombres no (Ent. 22/mayo/2019)
>
> **Andy:** ¿no hay una de hombres? eso es para viejas, yo no voy a firmar eso profe, deme la de machos. (F.O. 18/sep/2019)
>
> **Camila:** a mí me gustaría ser niño, porque me encanta el fútbol… Ángel: pero si tu lo haces... es un juego masculino (Ent. 22/mayo/2019)
>
> **Daniel:** Los niños jugamos futbol, basquetbol, los niños hacen deporte y las niñas, pero no sé, las niñas juegan muñecas porque las muñecas son para las niñas. (Ent. 22/mayo/2019)
>
> **Sara M**: los hombres no cocinan por ejemplo mi papa solo ve tv y mi mama hace todos los oficios de la casa, mi papa es el que hace el mercado…. las niñas jugamos en el parque y a las muñecas y los niños juegan fútbol, porque cada uno tiene sus diferencias y hay juegos para niñas y juegos para niños (Ent. 22/mayo/2019)

De lo anterior se puede mencionar que las prácticas de crianza y roles que se presentan desde las figuras paternas- maternas y sus relaciones promueven en los niños y niñas las diferenciaciones de género, en relación con Puentes, Beltrán y Marroquín (2017) estas prácticas de crianza siguen reproduciendo la hegemonía patriarcal la cual se ha encargado de formar representaciones e imaginarios de género; dichas prácticas de crianza siendo en sí mismas un discurso no se conciben como las causantes del tipo de organización social, es más bien una relación bidireccional, pues si bien el discurso no es el que produce las inequidades de género y concepciones a cerca de la feminidad, masculinidad, entre otros, sí se constituye como una herramienta imprescindible para mantenerlos (pg., 85).

Conllevando a que se identifiquen y actúen en relación al género, dejando de usar cierto tipo de prendas de vestir, colores, juguetes, deportes, expresiones, emociones y asumiendo posturas, características y capacidades que se han construido socialmente en relación con el deber ser y hacer de hombres y mujeres, aquello que se espera de cada uno de ellos y ellas, retomando a Serrano (2018) refiere que estas diferenciaciones frente a lo esperado y exigido por la sociedad dependiendo el género, resulta afectando totalmente a las mujeres, sin dejar de lado a los hombres que también resultan enmarcados dentro de determinismos culturales tales como la valentía, autonomía, fortaleza emocional y física, entre otras, entonces el hombre que no las posea o que simplemente no haga alarde de ellas podrá incurrir en que se dude de su hombría (pg. 47).

Dejando ver que el lugar de la mujer aún sigue estando en desigualdad frente a el género masculino, siendo esta primera subvalorada y orientada a labores de cuidado, alimentación, sensibilidad, delicadeza, servicio y sumisión, mismas que son reafirmadas en el ámbito escolar, para ello retomamos una situación presentada en el aula : " en medio de la actividad la docente titular repetidamente le dice a Sara que se siente bien, que se siente como una señorita"(D.c. 29/mayo/2019); a su vez se le añade un factor constante que estuvo presente en el aula y es el desequilibrio en las relaciones personales y en la participación debido a que se presentaba en mayor medida la participación de los niños que de las niñas un ejemplo de ello es que “las niñas tendían a dar respuestas más cortas o a repetir lo que dicen los niños” y “tanto a los niños y las niñas se les dificulta establecer relaciones personales con sus sexo contrario, se muestran indiferentes antes esto y no prestan mucha atención sus demás compañeros; los niños mantiene relaciones mediadas por los juegos de fuerza y azar las niñas juegan con sus maquillaje, muñecas o hablando de sus series favoritas (D.c. 30/oct/2019)”, y esto quizás podría deberse

en primer lugar porque en el salón hay mayor cantidad de niños que de niñas y segundo porque entre los hombres se daban mayor seguridad y aprobación respecto a sus posturas e ideas pues ya han construido grupos, similitudes en gustos y juegos con su mismo sexo dejando de lado a sus compañeras.

Además de lo anterior, no se puede olvidar que la participación y representación política y ciudadana se ha encontrado en desigualdad entre hombres y mujeres, frente a ello Pateman (1995) pone en evidencia la desigualdad que implica la división del mundo en dos espacios (público y privado), en la que vemos a las mujeres más tiempo con los niños y las niñas en casa, indudablemente, esta es una visión vista en la infancia y procesos no discursivos que se naturalizan y terminan reproduciéndose (pg. 88). Así, los niños y niñas como se ha mencionado anteriormente asumen y crecen rodeados de imaginarios y representaciones de género desde el deber ser hombre-mujer/masculino-femenino y conforme a ello se comportan y expresan día a día, posicionándose desde una perspectiva inequitativa que los y las permea, permaneciendo instaurados en la familia, escuela y sociedad en general.

En la misma línea, para el grupo el asumir o que otros asumieran elementos contrarios a su género les produjera conflicto, frente a ello nos remitimos a el diario de campo y a los formatos de recolección de datos y traemos a colación dos situaciones, ocurridas en el salón de clase, en el cual algunos niños se encontraban jugando, Sara se acerca a estar con ellos para jugar sin ningún problema, sin embargo al realizar las mismas acciones, mantener la misma fuerza física que sus compañeros estaban usando fue denominada por Maicol como "machorra" (D.c. 02/octubre/2019) y para la segunda retomamos un diálogo presentado después de realizar un ejercicio de lectura en voz alta del cuento "La peluca de Luca" escrito por Marina Muzsi en el cual menciona Sebastián:· mi primo tiene una peluca negra.. llega hasta aquí (señala los hombros) y esa lo hace sudar y suelta pelos jajaja…Harold y Maicol: porque quiere ser una mujercita jajaja" (F.O. 15/mayo/2019).

Estas diferenciaciones frente a lo esperado y exigido por la sociedad dependiendo el género los niños y niñas ya las tienen claras y las asumen como propias, comprendiendo que este tipo de configuraciones o estructuras sociales resultan afectando totalmente a las mujeres y el hombre sigue teniendo un mayor valor y mandó sobre ellas, un ejemplo de ello es Sebastián quien menciona: "en mi casa mi mama le tiene que pedir permiso a mi papá para poder salir pero mi papá sino le pide permiso a nadie (D.c. 02/oct/2019"., la familia en primer lugar, seguido la escuela y la sociedad promueven esa inequidad, como lo expone Articles (998) citado por

Serrano (2018) considera que refuerzan la diferenciación genérica, dando actividades diferentes a niños y a niñas; a las niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se reservan actividades de competencia que les permiten tener un mayor control sobre el medio externo, lo cual es una forma muy importante de ir delimitando las normas de comportamiento y dejando claras las expectativas sociales hacia cada sexo (pg, 49), posicionando uno por encima del otro según su género, desconociendo al sujeto como un ser diferente y diverso con múltiples capacidades que requieren estar en igualdad de oportunidades, condiciones y tratos interpersonales.

Sin embargo, no podemos desconocer que el género masculino también ha resultado afectado, pues en ambos campos se han instaurado condicionamientos, límites, características, roles y formas de ser y estar en el mundo de manera específica y homogénea "Ángel: a las niñas no les importa jugar con juguetes de niño, pero a nosotros si nos da pena" (Ent. 22/mayo/2019), a pesar de ello cabe rescatar que estos roles de género no son innatos y aunque se hayan naturalizado son construcciones sociales, como lo mencionan Duarte, J & García, J (2016) citando a Araya (2003) los roles son continuamente redefinidos por la sociedad, no son totalmente estables y se van modificando en relación con los cambios sociales y las demandas ambientales, entonces; si bien algunos de ellos se transmiten y refuerzan en el ámbito escolar, su naturaleza histórico-social permite también su desaprendizaje, cuestionamiento y modificación (Pg,136), lo cual ha permitido que se puedan modificar y /o transformar, posibilitando desde nuestro campo pedagógico realizar rupturas en aras de reflexionar y construir desde la infancia sujetos que se configuran, relacionan y actúan en contextos de equidad valorando la diferencia.

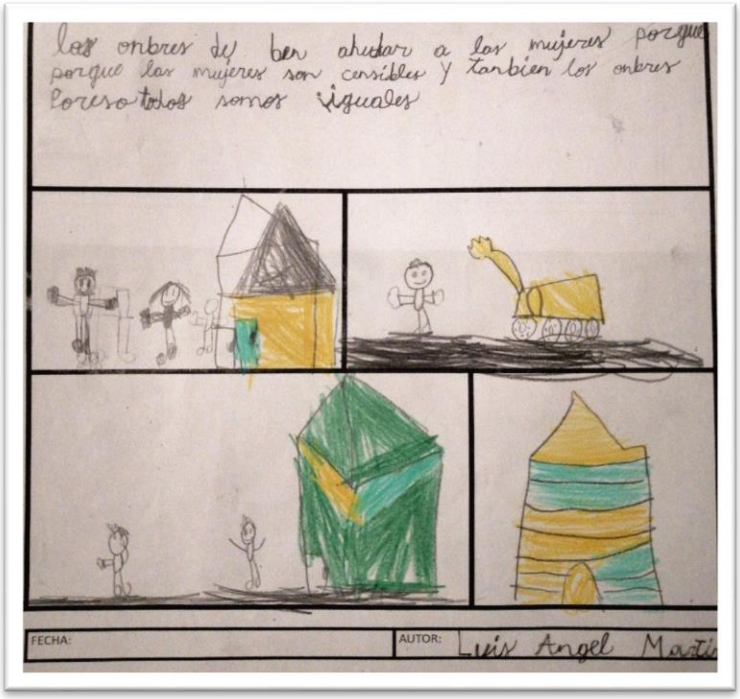


Imagen 13: Tomada de Hist. 06/noviembre/2019, actividad titulada “Mensajes de apoyo, por una sociedad en equidad, respeto y diversidad de género”. Realizado por Ángel**.**

4.2.2 Identidad de Género.

El concepto identidad de género abordado en este trabajo es construido en base a la teoría social desarrollada por Bandura y Walters(1963), Lynn (1965) y Mischel (1966) esta considera que los sujetos asimila ser masculino o femenino a partir de las interacciones de los otros. Es así como la identidad de género se comprende desde las relaciones que establecen los individuos en relación a su género, resaltando que las formas y vínculos que se configuran entre unos y otros ya se encuentran condicionados por la cultura, la cual define cómo y de qué forma deben relacionarse hombres y mujeres, estas pueden ser conflictivas, contradictorias, desiguales o pueden generar oportunidad de cambio desde la equidad.

Para Mora (2006) la identidad se entiende como “la definición de sí mismo que hace una persona en relación con otros, es el conjunto de representaciones de sí elaboradas a lo largo de la vida, por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y a la vez diferente de otros, por ello digno de ser reconocido en su particularidad” (Pg 31). Sin embargo, para Mora

(2006) esta identidad está definida igualmente desde la "identidad genérica" es decir, por el sentimiento de pertenencia según el sexo femenino, masculino u otro con el que se identifica cada sujeto.

De la misma forma Ximena, A y Domino, A (2009) retomando las posturas de Fernández (1992) menciona dos dimensiones que se desarrollan en la construcción de la identidad; "una de ellas es la constitución física de la persona y la otra, la constitución sicológica-intelectual. En sentido similar, se ha dicho que, dado que la identidad es una construcción permanente, que incorpora la trayectoria de la persona y sentido otorgado por el sujeto a su propia experiencia, no puede ser compartida. Cada actor construye su propia identidad, aunque pueda compartir historias, entornos y experiencias con otros miembros de los colectivos a los cuales pertenece, existiendo entonces tantas identidades como sujetos" (Pg. 298)

Es así como y desde estas posturas que se interpreta a partir de lo evidenciado en la investigación de qué forma los niños y las niñas construyen su identidad, como se evidencia en sus relaciones y que agentes intervienen o permean en esta construcción de identidad.

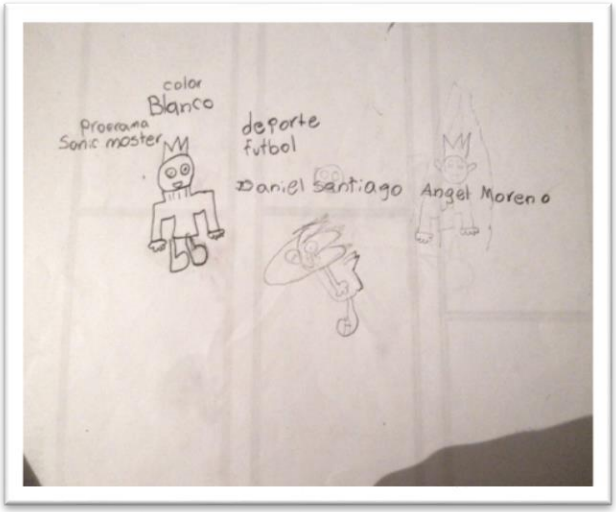


Imagen 14 : Tomada de Hist. 25/septiembre/2019 con la actividad titulada "¿quién soy? identidad y reconocimiento propio". Realizado por Santiago.

Retomando la dimensión física descritas por Fernández (1992) en el proceso de construcción de la identidad, podemos encontrar que los niños y niñas empiezan a definirse inicialmente desde su sexo biológico atribuyendo de la misma forma características físicas propias con las que se han defino socialmente cada sexo desde la masculinidad y feminidad tales como; el cabello, la forma de vestir, los colores e incluso la voz, un ejemplo de esto podemos encontrarlo en el siguiente dialogo entre Camila y Ángel cuando se les pregunta si hay juguetes de niños y de niñas:

Ángel: yo creo que sí… hay personas que tienen nombre de niño como yo y ella que tienen nombre de niña y otros que tienen los dos, pero lo que importa es la actitud, bueno lo que a mí me diferencia es la actitud, bueno si yo fuera una niña a mí me gustarían lo que le gustan a las niñas, pero como yo soy niño me gustan las cosas de niño entienden

Camila: a mí no me da pena jugar con juguetes de niño, tengo un Micky de niño y no me da pena a mí me gustan los peluches y esos muñecos son de niño y a mí no me da pena y mis amigas juegan con juguetes de hombre, estábamos jugando con barbies y una niñita dijo que quería ser ken y yo le dije que bueno... no hay problema, lo mismo pasa con los colores

(Ent. 22/mayo/ 2019)

En el primer Dialogo entre Camila y Ángel podemos encontrar y evidencia las construcciones que han realizado los niños frente al género contrario y que Ángel resalta aún más al marcar una distinción existente entre los gustos de los hombre y las mujeres como si estos no pudieran ser los mismos, por el otro lado aunque Camila deja claro que estos gustos si pueden ser los mimos sin importar el sexo al que se pertenezca, en su dialogo también hace una clara distinción entre los juguetes que son para niños y los que son para niñas. Según Blanco, L (2019) citando a Lamas estas distinciones físicas que realizan los niños y las niñas son realizadas de forma consciente al encontrar las diferencias de género de sí mismos frente a los otros, aunque resalta que a esta edad está esta imagen ya se encuentra permeada por aquellos discursos que han escuchado de sus padres, amigos, medios de comunicación, etc.,

Al continuar el ejercicio con los niños y niñas podemos encontrar que siguen permaneciendo este tipo de respuestas en sus diálogos con las preguntas que realizamos, algunas de ellas fueron: ¿tu nombre es de niño o de niña? ¿Hay juguetes de niños y de niñas? ¿Qué los diferencia? o como en el caso anterior al preguntarles si había colores de niños y de niñas; frente a estas preguntas podemos encontrar las siguientes respuestas:

¿Sus nombres son de hombre o de mujer?

Iban- el mío de es diño porque esos nombres son de hombre

Sara M- yo creo que el mío es de niña

(Ent. 22/mayo/2019)

¿Qué diferencia a los hombres de las mujeres, lo hombres podrían usar vestido)

Iban: no, porque soy niño y los niños no se ponen eso

Sara: a mí me gustaría tener el cabello liso, porque el crespo es feo.

Harol: las mujeres se maquillan y los hombres no.

Sara: **l**os hombres se ponen pantalón, camisa, saco, tenis y tienen el cabello **c**orto las niñas se ponen faltas

Sara V: emm… obviamente el pelo porque yo lo tengo largo y las uñas, porque yo me las dejo largas y el no, la ropa… Iban- el pelo, las mujeres usan vestido y ropa común y los hombres camisa y pantalón

Sarita: las niñas deben tener el cabello largo, se le ve feo y no me gusta corto

(Ent. 22/mayo/2019)

¿Hay colores de hombre y de mujeres?

Harol: los de los hombres son negros, azules Sara: los de las mujeres, son rosados con morados y algunos dorados

Iban: la diferencia es el color, las niñas tienen color de niñas y los niños colores de niños, por ejemplo, la piel el azul el negro o amarillo y el de las niñas es morado y púrpura

Sara M: con ropa elegante, yo pienso que los hombres deben vestir así y las niñas con vestido por eso es mejor ser niña.

Ángel: a mí no me dicen nada yo simplemente miro que me vea bien y ya … menos rosada, bueno los colores no importan mucho, pero la ropa sí, yo puedo pintar un paisaje de rosa, pero la ropa no.

Camila: mi papá esa el color rosado en su blusa y no pasa nada ángel

Ángel: mira hay personas que les gusta una cosa y otras otra cosa.

(Ent. 22/mayo/2019)



Imagen 15: (Actividad cuento princesa Li, tomada de D.C 2019. Autoría Sarita)



Imagen 16: (Actividad reconocimiento propio ¿ quién soy?. Tomada de D.c 2019. Autoría Luis)

Ahora bien, al analizar el tipo de respuestas que daban los niño(a)s podemos encontrar que al igual que en el primer diálogo entre Camila y Ángel la identidad de género que empiezan a construir niños y niñas pasa en primer lugar por el reconocimiento según el sexo al que pertenecen, llegando así a darse una distinción de género con el que se sienten identificados (condicionado por el sexo) ya sea desde lo femenino o masculino; las niñas se sienten identificadas como "mujeres" y de la misma forma atribuyen a este género atributos que las definen como el cabello largo, las uñas, la ropa y los colores que usan, o por jugar con "juguetes de niñas" (barbie, cocinita, etc.), igualmente pasa con los niños ya que se identifican y caracterizan por tener el cabello corto, usar pantalón, usar colores neutros y jugar con juguetes de niños como lo podemos evidenciar igualmente en sus dibujos.

Frente a lo anterior Lamas (1986) define dos elementos fundamentales en el desarrollo del genero el los seres humano "uno es la asignación de género que se da desde el momento del nacimiento según el sexo con el que se haya nacido (órganos genitales) mismo que genera una distinción frente al trato, vestuario, comportamientos, expectativas, etc., y el otro es la identidad de género que son las características biológicas y psicológicas que se crean a partir de los

primeros años de vida, y se considera como fundamental en esta construcción el lenguaje, confirmando quién es y qué es (Pg. 48). Como se evidencia en los diálogos y dibujos es importante analizar hasta qué punto permea esta asignación de género (como construcción socialmente elaborada) en la construcción de la identidad que realizan niños y niñas ya que condiciona su forma de ser, ver y actuar sobre sí mismo y el mundo que los rodea.

Un claro ejemplo de lo anterior podemos encontrarlo en las demás actividades que se realizaron con los niños (a) como por ejemplo con la lectura de cuento "Luca La peluca" esta historia cuenta la vida de un niño que desafía las construcciones sociales creadas alrededor de la masculinidad, mismas que le impedían ser y usar lo que le gustaba (las pelucas de colores), es así como esta actividad permitió sacar a flote las percepciones, imaginarios y representaciones de género que tienen los niños frente al género.

> **Samuel:** si las pelucas las usan las mujeres y los hombres usamos las que son de Goku y tienen el pelo peinado (muestra el pelo hacia arriba)
> **Santiago:** las pelucas son para las niñas… Tarazona es una niña jaja
> **Andy:** si la mujer tiene el cabello corto se vería como un niño jajaj
> **Santiago:** con el cabello corto parecen hombres
> **Harold:** se verían como hombres… por mi casa he visto una mujer que tiene igual que yo el peluqueado (señala el cabello de sí mismo) y sigue siendo mujer.
> **Tarazona:** es una lesbiana jajajaja
>
> (F.r.d. 15/mayo/2019)

Entre sus diálogos encontramos asignaciones de género estáticas que encasillan el físico y la forma de ser según el género al que se pertenezca, por ello es inconcebible pensar en un niño (hombre) al que se gusten las pelucas de colores, de la misma forma se hace también muy notorio que este tipo de discursos se encuentren más presentes en los niños que en las niñas ya que como vemos son ellos quienes más generan discusiones alrededor del tema y que posteriormente se convierten en motivo de burla desprecio e insulto hacia sus demás compañeros. Este tipo de comportamientos son explicados según Moral L (2006) debido a que cada sociedad y cultura asigna comportamientos característicos según el género, valores, creencias y pautas sociales particulares, mismas que se reproducen y naturalizan promoviendo la desigualdad, la violencia y el machismo ya que en su mayoría estas relaciones entre hombre

y mujeres se construyen como desiguales y ponen a la mujer en una posición desventajosas e inequitativas frente a los hombres.

Al seguir analizando estas construcciones alrededor del género con las que vienen niños y niñas es claro evidenciar que estas reproducen los ideales machistas y desigualdades, mismos que ellos siguen repitiendo sin ser conscientes de ellos ya que no lo consideran como algo malo, incluso aunque varios de ellos (as) manifiesta estar en desacuerdo con seguir patrones o ideales que definen y determinan sus conductas ya que considera que eso realmente depende de cada persona como lo menciona Camila en su Dialogo, sin embargo vasta solo ver sus reacciones y acciones frente a situaciones de diversidad o que ponen en tela de juicio su feminidad o masculinidad como podemos evidenciarlo en las reacciones que tuvieron con la actividad de firmar el contrato didáctico en el que habían formas de súper héroes y heroínas pero fueron repartidas al azar entre niños y niñas y al chocarse con una imagen del sexo contrario surgieron las siguientes reacciones:

- **Andy:** Uy no profe, yo no firmo ahí, ese dibujo es para niñas yo quiero el de Batman" para los niños los hombres superhéroes son mejores y más fuertes que las mujeres y ellos nunca podrían ser una superheroína
- **Sarita:** ¿Profe y no hay una para niñas?
- **Andy:** ¿no hay una de hombres? eso es para viejas, yo no voy a firmar eso profe, démela la de machos. (Tomado de D.c. 18/sep/2019)



Imagen 17: Tomado de la actividad "contrato didáctico" Autoría propia Año: 2019

Una vez los niños y niñas ven las viñetas con imágenes de súper héroes y heroínas que debían ser firmadas por ellos se emocionan y quieren que se las entreguen, sin embargo cuando son repartidas notan que no a todos ni a todas les correspondió el dibujo correspondiente a su género, esto provocó disgusto y desagrado e insistieron en que ese no era el de ellos ya que niños querían viñetas con hombre súper Héroes y niñas con superheroínas aunque una vez más se resalta el comportamiento de los niños, pues aunque las niñas igualmente manifestaron desagrado o pidieron las viñetas de superheroínas su disgusto no pasó a más de pedir otra, por el contrario en los niños se hizo presente nuevamente comportamientos y lenguaje sexista y machista sobre el género contrario.

Es así como finalmente podemos encontrar como la construcción de identidad que empiezan a construir niños y niñas está estrictamente relacionada con aquellos imaginarios y representaciones de género establecidas y promovidas en la sociedad y cultura determinada en que se encuentran. Beltrán y Marroquín (2017) mencionan que en esta construcción de identidad intervienen las prácticas de crianza ya que estas funcionan como dispositivos moldean las interacciones cotidianas intersubjetivas y regulan y jerarquizan las relaciones (Pg. 58). Además de esto Hidalgo (2016) considera que en muchas ocasiones estos estereotipos se encuentran a través de los libros de texto, canciones populares o tradicionales o videojuegos que consumen niños y niñas.

Desde el mismo nacimiento y en el transcurso de toda su vida niños y niñas son encasillados en un género determinado que establece formas específicas se ser física y emocionalmente), formas de relacionarse e incluso roles a cumplir en la sociedad y que ellos igualmente interiorizan y naturalizan ya que son parte de la realidad social en que habitan. Es así como y desde lo anterior podemos atribuir a estos dispositivos las percepciones que han construido los niños y las niñas del curso 202 alrededor del género, estos discursos que moldean subjetividad e interacciones son en su mayoría machistas e inequitativos ya que promueven la violencia y desigualdad entre hombre y mujeres, por esto les cuenta tanto concebir y reconocer así mismo y al otro desde su diferencia.

Así pues, la identidad de género es un proceso de construcción en el que intervienen varios elementos; desde las interacciones con sus cuidadores hasta el tipo de aprendizaje y comunicación que establecen con los individuos en distintos espacios, junto con la conservación que realizan de modelos que se desarrolla durante toda la vida (Navarro. 2018) de ahí la importancia de construir espacios y ambientes tanto en la escuela como en la familia

que promuevan en los niños y niñas el reconocimiento de la diferencia y la equidad de género, esto les permitirá realizar una exploración y construcción libre y espontánea en la construcción de su identidad de género sin verse limitados por aquellos imaginarios y representaciones que los cohíbe y limita en su libre desarrollo y construcción de identidad.

4.2.3 Relaciones de Género

En la siguiente investigación, el concepto relaciones de género hace referencia a la forma en la que nos relacionamos los seres humanos dependiendo del género, y cómo estas relaciones son dependientes de la estructura social que se ha construido, pues en estas ya se ha definido cómo debe ser y comportarse cada persona desde la "feminidad" y "masculinidad". Este concepto igualmente está construido en base al postulado de Kabeer y Subrahmanian, (1996) citado por Mora, L (2006) quien postula que las relaciones de género son establecidas de forma trasversal a la forma en la que queda sociedad y cultura define lo femenino y lo masculino.

En relación con lo anterior Mora (2006), menciona que estas relaciones están constituidas por conductas, prácticas y actividades que realizan hombres y mujeres diferencialmente, relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres y al interior de cada género, patrones en la toma de decisiones como en la distribución, asignación y control de recursos materiales y simbólicos, como también por relaciones de cooperación, complementariedad, subordinación, opresión, dependencia, asimetría, conflicto, etc. (intra/inter genéricas), por las representaciones sociales de lo femenino y lo masculino en términos de ser y deber ser de los sujetos y colectivos (pág., 27)

En ese sentido, se intenta analizar a lo largo de cada sesión de qué forma los niños y las niñas establecen sus relaciones con los otros conforme a su género y de qué forma permea estas relaciones lo que alrededor de ello se ha construido histórica y socialmente respecto a cómo deben comportarse e interactuar tanto hombres como mujeres. frente a ello, retomamos de los formatos de observación las siguientes situaciones:

(Aula polivalente, taller creación superhéroes, fecha 25 de septiembre de 2019)

- "Las niñas forman unos grupos y los niños otros, asimismo también se evidencia la poca participación de la niña, en cambio los niños se presentan más activos y participativos; se les pidió a los niños que quienes quisieran podían pasar al tablero y

solucionar la actividad, pero de varios niños que levantaron la mano solo 2 niñas lo hicieron". (F.r.d. 18/sep/2019)

- "Nuevamente en esta sesión se evidencia que las niñas por su parte no establecen mucha relación con sus compañeros del sexo masculino, no les gusta prestar sus materiales porque dicen que los hombres son bruscos y se los dañan, les cuesta trabajar con ellos, prefirieron hacerlo solas o con sujetos que sean de su mismo género/amigas". (F.r.d. 18/sep/2019)
- "Los niños son más participativos que las niñas, al presentarse el videoclip y empezar a realizar la indagación en los niños con las preguntas propuestas, en su gran mayoría eran los niños quienes levantaban la mano y pedían la palabra, incluso se enojaba cuando no se les dejaba participar, mientras que las niñas tienden a dar respuestas más cortas o a repetir lo que dicen los niños y sus respuestas con timidez" (F.r.d. 30/oct /2019)
- "Los niños al estar en grupos de solo hombres se muestran más agresivos, ofensivos y su atención es menor a cuando están distribuidos niños-niñas (F.r.d. 30/oct/2019).
- "Durante ese espacio eran los niños quienes hablaban, participaban, jugaban o incluso molestaban, la presencia de las niñas parecía estar coartada, ya que era poca su participación incluso en las prácticas, y cuando hablaban lo hacían para dar quejas de sus compañeros, porque les pegaban o las molestaban" (F.r.d. 27/febrero/2019)

De ese modo encontramos y evidenciamos características que fueron permaneciendo durante todas las sesiones como las que pudimos encontrar anteriormente, entre estas encontramos; 1. que los niños son mucho más participativos que las niñas 2. las relaciones que establecen están estrictamente enmarcadas al género, niños se relacionan solo con niños e igualmente ocurre con las niñas, y 3. las relaciones que establecen los niños se caracterizan por ser violentas y problemáticas mientras que las niñas se muestran más sumisas; mismas que se profundizará a continuación.

1. Con relación a la participación esto quizás podría deberse a que en este salón hay mayor cantidad de niños que de niñas lo que les da mayor seguridad para hablar además de esto no es de olvidar que desde siempre la participación y representación política y ciudadana se ha encontrado en desigualdad entre hombres y mujeres.

   Frente a lo anterior Pateman (1995) plantea que se pone en evidencia la desigualdad que implica la división del mundo en dos espacios (público y privado), en la que vemos

a las mujeres más tiempo con los niños y las niñas en casa Indudablemente, esta es una visión vista en la infancia y procesos no discursivos que se naturalizan y terminan reproduciéndose (pg. 88). Es decir, desde el discurso del patriarcado que se nos ha impuesto desde tiempos inmemorables el hombre a diferencia de las mujeres, socialmente han sido vistos como sujeto participativo y activo políticamente, es por ello que el niño por el simple hecho de pertenecer al género masculino se siente con mayor autonomía y poder para hablar, proponer y participar, pues, aunque él no lo sepa la sociedad y la cultura a la que pertenece lo educa en función de sobresalir sobre las mujeres.

2. Ahora bien, en cuanto a las relaciones establecidas por subgrupos de género encontramos que niños solo se relacionaban con niños e igualmente ocurría con las niñas, pues las niñas consideran que los niños eran muy bruscos y agresivos así que procuraban siempre estar lejos de ellos y solo se hablaban cuando necesitaban un favor (pedir prestado algún material). Estas relaciones también estaban enmarcadas por gusto y afinidades, por un lado, los niños en subgrupos estaban a los que le gustaba dibujar, a los que les gustaba jugar con cartas y "piquis", mientras que a los grupos de las niñas les gustaba hablar de artistas, maquillaje, ropa y series a excepción de un grupo que era el de Jeampol, Andy, Tarazona y algunas veces Maicol, grupo al que también pertenecía Sara G.

3. Sumado a esto estaba la problemática de las relaciones que establecen los niños ya que eran muy agresivas sobre todo en uno de los grupos de Andy; este último grupo mencionado, se caracterizaba por ser el más problemático y agresivo del aula, la docente en repetidas ocasiones les hacía firmar observador o llamaba sus acudientes y es que aunque como ya se había mencionado este grupo por parte de los hombres presentaban fuertes problemas de violencia eran estos 4 niños lo que eran más agresivos y problemáticos en el aula. Frente a esto Sandoval (2006) postula que el comportamiento agresivo de los niños está relacionado con el ambiente escolar, la sociedad, la familia, etc. Así mismo indica que los niños manifiestan mayores índices de agresividad que las niñas. Esto no solo se evidenciaba por lo contextos familiares en los que se encontraban los niños con sus familias y que hemos presentado anteriormente ; padres separados, violencia intrafamiliar, descuido, etc., y aunque Sara era la única

niña de este grupo, se identificaba muy bien con ellos, incluso era mucho más agresiva con ellos, haciendo que se sintiera más cómoda al estar con ellos y no con el grupo de las niñas, ya que cuando estaba con ellas solo buscaba la forma de molestarlas y agredirlas tanto física como verbalmente.

De ese modo, podemos entender que las diferenciaciones de género que se han mantenido de generación en generación y con las cuales interactúan constantemente en el aula y fuera de ella influencian, orientan y en algunos casos limita/condiciona las relaciones que establecen entre unos y otros por la carga de valores, creencias, roles, estereotipos, imaginarios y representaciones que se le ha otorgado a cada uno según su género, retomando a Mora, L (2006) menciona que la cultura y la tradición se manifiestan en estereotipos, normas y costumbres más o menos institucionalizados que van moldeando las características y atributos de las relaciones entre los géneros y, en particular, han ido construyendo situaciones de subordinación y subvaloración para las mujeres" (pg. 10). Es por ello que solemos encontrar a niñas sumisas, calladas y poco participativas mientras que los niños son más participativos, autónomos y ejercen poder sobre cualquier lugar en el que se encuentren.

En la misma línea se puede analizar como esto a su vez los y las llevaba a que las relaciones que configuraban correspondiesen simultáneamente con los gustos, juegos, accesorios, roles, acciones y expresiones que han sido establecidas e interiorizadas en afinidad con el género, con el cual se identifican; las cuales se hacían evidentes en sus discursos y prácticas, para ejemplificar retomamos las siguientes situaciones:

S**amuel:** yo me hago con Sebastián y con Fernando. Alejandra: ¿siii profe y yo me puedo hacer con Camila? nosotras trabajamos juiciosas (F.r.d. 25/septiembre/2019)

-Un grupo hizo evidente en esta clase su desagrado con una compañera, ya que no responden a sus ideas de belleza o limpieza adecuada para ellas, por lo que es aislada del grupo:

Sarita: con ella no, profe yo no me quiero hacer con ella.

Mariana: huele a feo y no se peina" (F.r.d 16/oct/2019)

Sarita: profe yo no me quiero hacer son Sara, ella es muy peleona, ¿puedo cambiar con mi amiga y que ella se haga aquí? (F.r.d. 30/oct/2019)

-Los grupos de los niños mantienen inquietos, y todo el tiempo están jugando agresivamente entre ellos algo que se incrementa al estar en este orden, sin embargo, se muestran a gusto al estar solo hombres, lo mismo ocurre con las niñas, se muestran a gusto al estar entre ellas, (F.r.d 30/octubre/2019).

-La estudiante Sara al trabajar con el grupo de solo niñas cambia su forma de hablar, participar y habitar el aula, debido que al estar con ellas participa, realiza los trabajos propuestos y evita utilizar expresiones y comportamientos agresivos (este tipo de situación también se da porque Sarita y Mariana le dicen: si no trabaja la sacamos y se hace en otro puesto- si nos llega a pegar o jalar el cabello le decimos a las profesoras).(F.r.d 30-oct-2019)



Imagen 19: (Aula de clase, fecha: 02 de octubre de 2019, Autoría propia)

De ese modo, se puede mencionar que los niños y niñas ya han asumido y establecido formas de relacionarse según su sexo hombre-mujer tanto con el género opuesto como en el interior de su género masculino/femenino esperando que los otros actúen conforme a ello, Peñate (1999) menciona que en el desarrollo histórico de la humanidad se han ido transmitiendo valores a través de la cultura, la religión, las costumbres, etc., relacionadas con el papel y rol que deben asumir los diferentes sexos en la sociedad (Peñate 1999. cit, Serrano, S.2018;46); sin embargo, en medio de sus relaciones, el asumir o que otros asuman elementos contrarios a

su género les genera conflicto, para ello retomamos un suceso ocurrido: “algunos niños se encontraban jugando, Sara se acerca a estar con ellos para jugar sin ningún problema, sin embargo al realizar las mismas acciones, mantener la misma fuerza física que sus compañeros estaban usando fue denominada por Maicol como “machorra” (02-octubre-2019 tomado de formatos de recolección de datos), estas diferenciaciones frente a lo esperado y exigido por la sociedad dependiendo el género, resulta afectando totalmente a las mujeres, sin dejar de lado a los hombres, pues en ambos casos se han instaurado límites, características, roles y formas de ser, estar e interactuar en el mundo individual y socialmente.



Imagen 19: (Aula polivalente, fecha: 25 de septiembre de 2019, Autoría propia)

Cabe mencionar que las relaciones de género que han asumido y establecido los padres, tíos , primos, entre otros agentes cercanos a los niños y niñas influye y les da una imagen de cómo interactuar o no interactuar con las otras personas, como lo menciona Daniel: “yo si le ayudo a mi mamá hacer oficio, porque mi papá no le ayuda, mi papa tiene algo como de que no deja que mi mama salga sin su autorizo, no sé por qué y mi papá si puede salir como si nada a la calle, va saliendo así de noche y llega borracho sin plata y mi papa no debería mandar a mi

mama porque entonces serian como si mi papa fuera el papá de mi mama y uno solo le tiene que hacer caso a los mayores". (Ent. 22/mayo/2019) y Sebastián: "en mi casa mi mamá le tiene que pedir permiso a mi papá para poder salir, pero mi papá sino le pide permiso a nadie.."(F.r.d. 02/oct/2019), en relación a ello, Puentes, E.; Beltrán, M. E.; Marroquín, R. (2017) mencionan que las prácticas de crianza modelan las interacciones cotidianas intersubjetivas, regulan las relaciones con los cuerpos, jerarquizan las relaciones niña-adultos, configuran las representaciones, imaginarios de género, etc., lo cual hace que finalmente las mujeres sean de determinadas maneras (pg 85).



Imagen 20: Tomado de: Hist. 23/octubre/2019, autor: Iban. Tema: cuento de clementina)

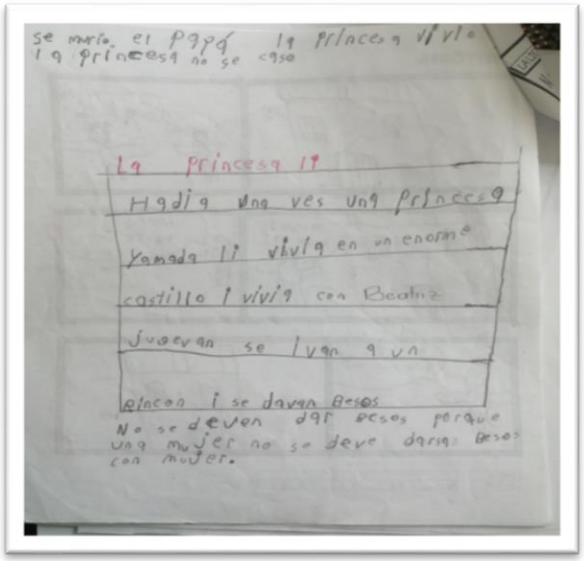


Imagen 21: (Tomado de: Hist. 30/ octubre/2019, Autor: Matías)

Estas representaciones que vivencian en sus hogares y entornos cercanos pueden presentarse de manera desigual, violenta o por el contrario ser equitativas y armónicas, en relación con Montecino (1996),"las culturas nombran qué es ser mujer y qué es ser hombre y también propondrán modos específicos de relación entre ellos, esta relación podrá ser de igualdad, complementariedad o desigualdad, según sean las jerarquías sociales, la participación económica y las simbolizaciones emergidas de cada grupo" (pg., 8).

Finalmente, resulta igualmente importante rescatar como a lo largo del proyecto se fueron

generando cambios en el grupo y transformaciones en sus expresiones y formas de relacionarse, pues aunque desde un principio resultó complejo para ellos socializar y compartir con el género contrario ya que era algo a lo que no estaban acostumbrados, poco a poco mediante las sesiones el trabajo fue haciéndose más espontáneo así como sus relaciones, tanto así , que al final de las sesiones ya era común encontrar que las niñas hablarán y jugarán con los niños y viceversa.

De la misma forma el trabajo académico también cambió, ya que, durante las clases, aunque la docente los hacía trabajar de forma individual tanto niños como niñas se apoyaban en sus demás compañeros para poder entender y hacer, y aunque a las niñas les resultaba un poco más complejo este trabajo grupal poco a poco fueron cediendo con sus compañeros lo que transformó la forma en la que se relacionaban en el aula.

Es así, como podemos encontrar que los imaginarios y representaciones de género influyen en la construcción de identidad y roles de género que asumen los niños y niñas, permeando y configurando de igual forma las relaciones que establecen dentro del aula.

Con relación a las representaciones e imaginarios sociales de género son entendidas desde Velazques, O (2013) como aquellas imágenes sociales y culturales que se han instaurado y construido a través del tiempo como marcos interpretativos de la sociedad. Estos imaginarios y representaciones son construidas a través del sentido común que crean y construyen a través de la sociedad, la cultura, la familia y demás instituciones en relación al género; estos producen valores, creencias y conductas que reproducen una imagen colectiva sobre el género.

En el mismo sentido Solares (2006), define los imaginarios como aquellos mitos e ideologías que surgen en función de ver e interpretar realidad y que pueden ser individuales dependiendo la construcción personal de cada individuo; sociales, los cuales integran el imaginario de cada persona aceptado y arraigado a la sociedad. Y por último colectivo, el cual se presenta en la combinación de imaginarios entre sociedades y culturas diferentes. "(Cit por Tovar, L y Vargas, S. 2016. Pg 291)

De ese modo, podemos entender como este cúmulo de creencias, modelos, valores, normas, estereotipos, pautas y conductas como constructos histórico-sociales aceptados y asumidos por las sociedades y culturas, configuran desde primera infancia los modos de ser y actuar de las personas; sin embargo, cabe aclarar que estos pueden variar de un contexto a otro, como lo

postula Cornejo, A (2015) citando a Butler, J (2007) quien expone que el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas (Butler, 2007: p. 49), por ello es que se confrontan las nociones universales respecto de la constante de la subordinación de la mujer por el hombre, con las particularidades o singularidades locales que harán de ese sistema de género único y determinante para los grupos humanos. Considerando entonces como un proceso constante en la actividad de los sujetos, proceso que va de la mano con lo que se espera de él o ella, este sistema de género se compone de modelos, identidades, roles, mandatos y relaciones de género que determinan las formas en que se asignará valor al sexo y la sexualidad (pg., 19)

Finalmente, y desde lo anterior podemos decir que la construcción y el desarrollo de la identidad de género, los roles y las relaciones que establecen los niños y niñas están permeados por la estructura que se ha configurado, establecido y reproducido histórica y socialmente, tanto en entornos escolares como familiares; a ello se le agrega las experiencias que vivencia cada sujeto y las cuales pueden variar de un contexto a otro.

¿Pero cómo se evidencia la forma en la que influyen estos imaginarios y representaciones de género en niños y niñas del curso 203?, es claro evidenciar que estos no solo están condicionados desde una postura machista, que excluye y minimiza el rol de la figura femenina sino además condiciona e instaura formas y modos de ser, construirse y relacionarse colectivamente tanto de hombres como de mujeres y que ellos y ellas en la mayoría de casos repiten y reproducen inconscientemente, pues lo asumen como algo “normal”. En relación con Serrano, S (2018), el lograr en alguna medida relaciones armónicas, ayudarían en mejorar la comunicación, las pautas de crianza y los roles del ser niño o niña desde la equidad. Evitando así factores de riesgo en cuanto a conductas patriarcales que actualmente afectan a los hombres y a las mujeres (pg. 49).

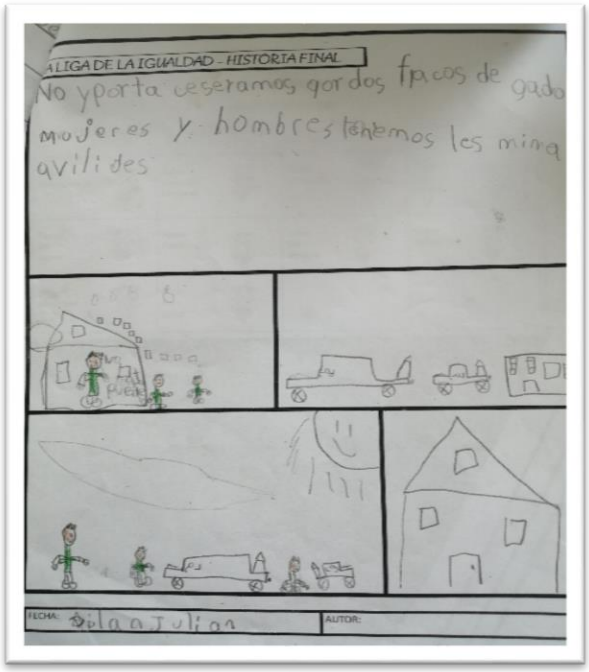


Imagen 22: tomada de Hist.
06/noviembre/2019, Autor: Dylan.

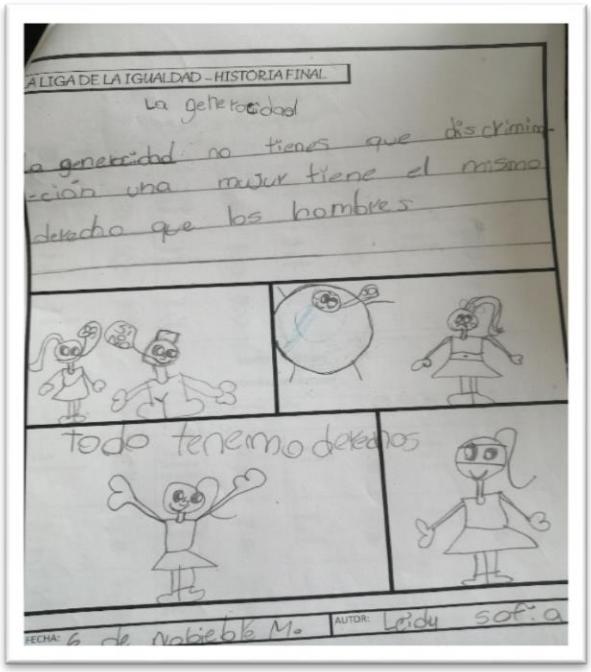


Imagen 23: tomada de Hist
06/noviembre/2019, Autor: Leidy.

Por ello, la importancia de desnaturalizar las prácticas que han promovido la desigualdad, violencia y discriminación de género, trabajando en conjunto escuela , familia e infancia buscando en la misma línea construir espacios que promuevan relaciones de equidad , con seres diversos, sin limitaciones por género, como lo indica Chávez, A (2005) citando a Díaz (1999) en éstos comportamientos sexistas se va subvalorando un sexo sobre otro y se va promoviendo la desigualdad jerárquica entre ellos y ellas, de tal forma las mujeres asumen un papel de subordinación y los hombres un papel dominante (pg., 13).

Esto nos lleva a pensar que el ejercicio reflexivo hacia una transformación de imaginarios y representaciones de género que promueva la equidad de género necesita de un compromiso colectivo en donde tanto familia, escuela y sociedad trabajan en función de un mismo propósito, porque de lo contrario los procesos se cortan y son muy pocos los avances que se pueden lograr, como lo menciona Mora, L (2006) para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia. En consecuencia, los Estados Partes están obligados a coadyuvar a la modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres para eliminar "los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la

inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres", (pg. 10).

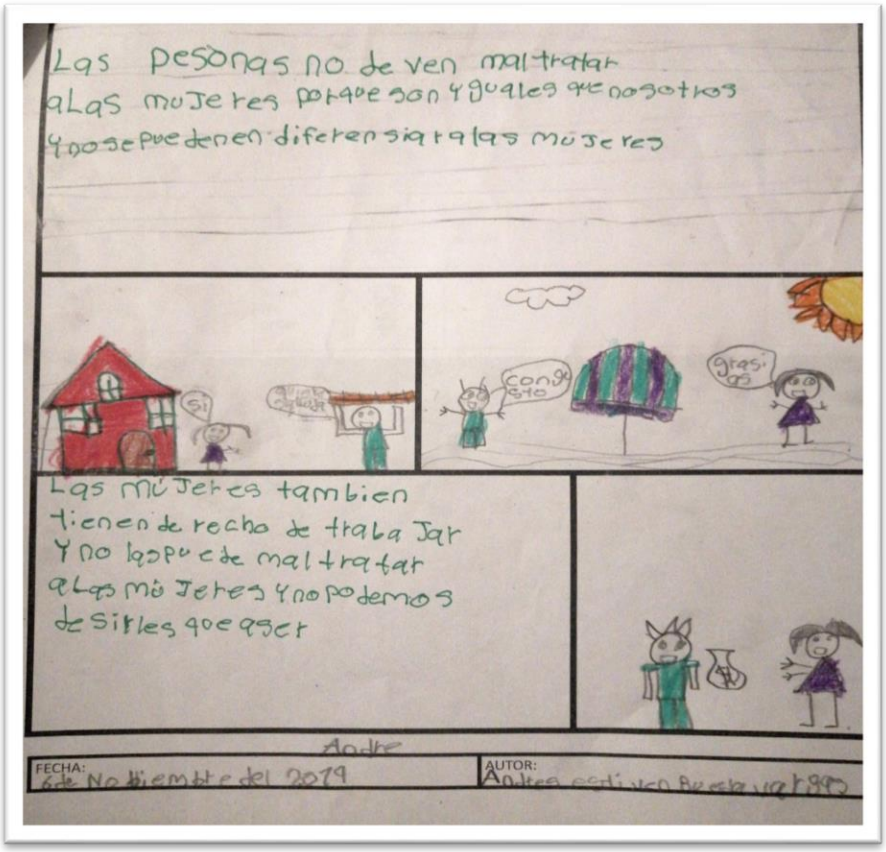


Imagen 24: Tomada de Hist.06/noviembre/2019 con la actividad titulada "Mensajes de apoyo, por una sociedad en equidad, respeto y diversidad de género", Autor: Andrés .

4.3 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Por último, desde los procesos llevados a cabo en esta investigación resulta necesario preguntarnos de qué forma influyó esta experiencia investigativa en nuestra formación como docentes; cuáles fueron las motivaciones, dificultades y aprendizajes que emergieron a lo largo de esta experiencia, para finalmente preguntarnos el lugar que ocupa el saber y la práctica pedagógica en nuestra formación como pedagogas infantiles.

4.3.1 Motivaciones pedagógicas

A lo largo de nuestra formación docente y específicamente desde nuestras experiencias pedagógicas en distintas instituciones, hemos evidenciado fuertes problemáticas desde lo académico, institucional e incluso infraestructura que aquejan a la mayoría de instituciones, es común encontrar este tipo de situaciones en la mayoría de colegios y asumir estas como algo "normal" desde la cotidianidad de estos colegios, sin embargo, sobre lo que vale la pena detenerse no es sobre cuáles y qué cantidad de problemáticas enfrentan estas instituciones sino cual es la postura y las acciones que asume o debería asumir maestros y maestras desde su compromiso a la educación.

Lo anterior es porque normalmente nos encontramos con docentes totalmente alejados de su contexto, con un poca o nula empatía por lo que sucede a su alrededor, pareciera que le diera miedo asumir una postura crítica y reflexiva sobre su práctica y quehacer pedagógico, esté simplemente se convierte en un sujeto pasivo cuyo único trabajo consiste en aprender y acumular el mayor conocimiento posible y transmitirlo de la forma más banal y simplista posible.

Aquí entonces surge otro interrogante ¿qué ocurre con el contexto estudiantil, sus problemáticas, angustias y sentires dónde quedan? es decir, pareciera que los docentes y como tal la institución olvidará que lo que tienen enfrente son sujetos diversos, que piensan y siente; que cada uno es un mundo diferente cuyas realidades colectivas e individuales forjan y construyen subjetividades en función a lo que viven y experimentan, es por ello que consideramos que es desde la práctica que podemos generar cambios y transformación en pro a su bienestar y sano desarrollo.

Por ello a lo largo del proyecto se asumió una postura crítica y reflexiva, poco nos importaba mostrar resultados concretos sobre la misma, el propósito giraba en torno a evidenciar los procesos y transformaciones que podrían surgir con cada una de las experiencias que construimos y experimentamos con los niños y niñas; se trataba entonces de un intercambio mutuo en donde construimos a partir de su vida cotidiana, sus experiencias, sentires y percepciones individuales y colectivas frente a ellos mismos y al otro.

Estas mismas motivaciones nos permitieron vislumbrar no sólo las problemáticas que enfrentaba la institución, sino además comprender el porqué de dichas situaciones desde la realidad y voz de los niños y niñas.

4.3.2 Dificultades

Resulta importante mencionar que a lo largo de la realización del proyecto de investigación nos encontramos en el camino con varias dificultades, las cuales iban desplazando, modificando y pausando las planeaciones y acciones propuestas para cada sesión, ya sea por los tiempos, eventos institucionales, organización espacial e interacciones establecidas por los niños y niñas. A continuación, las abordaremos a mayor profundidad:

1. Tiempos cortos: una de nuestras dificultades estaba en relación con los tiempos, pues estos en ocasiones eran bastante cortos, debido a que en algunos días debían salir temprano, otros días tenían evaluaciones, semanas de receso o la docente titular debía avanzar en temas del currículo, lo que generaba que los tiempos de intervención en algunas sesiones se cortaran o se pospusiera, llegando a olvidar, perder posturas y/o ideas que pudieran emerger de los niños y niñas por el poco tiempo en el cual nos encontrábamos.
2. Eventos institucionales: a su vez, los eventos que llevaba a cabo la institución como izadas de bandera, talleres de salud y deporte programados por el colegio o enviados por el ministerio de educación, reuniones, entrega de boletines, presentaciones, ensayos de bailes, entre otros, llevaban a que se cancelaran nuestras planeaciones y tuviéramos realizáramos acompañamiento, dificultando mantener los procesos y espacios de reflexión que se construían con los niños y niñas durante las intervenciones, ya que después de varios días se les olvidaba lo que se había realizado con anterioridad o lo que habían dicho. A lo anterior se le agrega, en algunas sesiones aunque se solicitara determinados espacios (como el aula polivalente, el uso del proyector, el patio, entre otros) para trabajar con el grupo, si el colegio tenía algún evento institucional para otros cursos nosotras debíamos buscar otras alternativas para llevar a cabalidad lo propuesto, lo que generaba que perdiéramos tiempo, se perdiera la disposición y concentración de los niños y niñas o se pospusiera actividades planeadas para la sesión por falta de espacios y recursos necesarios.
3. Organización espacial: otra de nuestras dificultades estaba relacionada con la disposición del aula de clase, durante la etapa de la observación que realizamos en el aula 203, notamos que la docente titular trabajaba con ellos todo el tiempo de forma solitaria, cada niño/a era responsable de su aprendizaje y todos los trabajos que realizaban se hacían de forma individual, y aunque los pupitres se encontraban pegados

en hileras les estaba prohibido el trabajo en grupo, esto nos llevó a plantearnos una forma de trabajo grupal y antes de iniciar las actividades cambiábamos los pupitres para generar un trabajo en grupo, donde se pudieran relacionar entre todos/ as sin ningún límite, sin embargo a los niños y niñas estas acciones les disgustaba enormemente, haciéndose evidente en cada uno de sus gestos faciales o incluso sus comentarios una vez ingresaban al salón, conllevando a que se predispusieron a la hora de trabajar con sus compañeros.

4. Relaciones interpersonales: A lo largo de las sesiones se puede vislumbrar cuáles fueron las constantes dificultades que prevalecieron durante las actividades; entre ellas nos encontramos con las relaciones interpersonales que establecen en el interior del aula, ya que ellos y ellas no estaban acostumbrados 1. a trabajar en grupo y 2. a relacionarse con otro grupo de compañeros distinto al de ellos, que por lo general pertenecían al mismo sexo a excepción del grupo de Andy y Jeampool con Sara. En relación con lo anterior Ferrari, L (2012) postula que el trabajo grupal es esencial para el reconocimiento de sí mismo y del otro, afianza la confianza y autoestima de los niños, así como potencializa su capacidad comunicativa, aprenden a debatir, comunicarse, desarrollar claramente sus puntos de vista además de ser mucho más placentero el trabajar en grupo. Esto, aunque en un principio generó disgusto, predisposición y conflictos entre los niños y las niñas debido a que sus relaciones se encontraban enmarcadas por estas mismas separaciones de género, las niñas formas unos grupos y los niños otros, poco a poco en las actividades se evidenciaba como esta forma de trabajo era mucho más agradable para ellos, incluso al punto de olvidar que no estaban con su grupo de amigos, permitiéndoles así, ampliar su círculo social e incluso mejorar sus relaciones interpersonales.

Sin embargo, cabe rescatar que aquellas situaciones que denominamos como dificultades aportaron en nuestros procesos formativos como también en el desarrollo de la propuesta, llevando a que nos repensáramos constantemente las estrategias pedagógicas que se planteaban, modificando algunas, omitiendo o realizando acciones distintas a las planteadas, pues son estas vivencias-experiencias las que generan aprendizajes. En relación con Abril, M. P., Casas, C. R., Vargas, Á. P., & Isaza, L. A. (2014) se trata de docentes que reconocen los fracasos en su práctica como una posibilidad para revisar y enriquecerla (Pérez, Zuluaga, Barrios, Bernal, Bermúdez y Blandón, 2010). Lo anterior tiene que ver con una actitud de disposición frente a los cambios, contraria a la percepción de estos como amenazantes (Román,

2007; Zabalza, 2003) (P, 175). En aras de que aquello que se realizará fuera pertinente y permitiera a su vez mantener de manera coherente y situado el proyecto; donde le gustara al grupo, llamará su atención y los dispusiera en cada actividad, encontrándonos en constante reflexión antes, durante y después de cada clase.

4.3.3 Aprendizajes

Esta experiencia investigativa nos deja muchos aprendizajes y reflexiones sobre la labor docente en primera infancia, permitiéndonos evidenciar el impacto que tienen estas acciones ya sean conscientes o inconscientes en los procesos personales y educativos de niños y niñas.

En primer lugar, resaltamos la deconstrucción que nos permitió hacer la práctica en el aula sobre esas ideas e imaginarios generalizados sobre el contexto al que nos enfrentamos, el etiquetar desde un principio a los niños y niñas como "problemáticos" es solo una posición sesgada de ver la realidad que impide un acercamiento transparente con ellos, una imagen o una percepción sobre el otro solo es posible deconstruir mediante la experiencia individual de cada sujeto.

De la misma forma la labor docente implica una constante acción reflexión sobre los procesos educativos y pedagógicos que lleva al aula, ya que en un principio considerábamos que solo era necesario una correcta elaboración y planeación de las actividades en función a lo que se quería abordar, sin embargo, en muchas ocasiones estas eran muy difícil de realizar e incluso parecían no ser llamativas para ellos, fue así como mediante esta observación se fueron empleando estrategias en cada una de las planeaciones que nos permitieran poder llamar su atención.

Entre algunas de estas estrategias resaltamos las actividades de enganche que dieron solución a la problemática que vivíamos una vez ellos ingresaban de su descanso, ya que era muy complicado llamar su atención en este momento de la mañana, estas actividades nos permitieron una preparación de los sentidos y disposición con el ambiente para disponer a niños y niñas a una actividad siguiente, evidenciamos que los niño y niñas reciben de buena manera este tipo de actividades y hace que se suelten y sientan más a gusto por el resto de la jornada.

Además de esta estrategia también destacamos el contrato didáctico y la implementación de juegos y cambios de ambiente durante las planeaciones ya que disminuía la tensión y posibilitaban un mejor trabajo para todos. En muchas ocasiones estos cambios generan incertidumbre e incluso miedo pues no sabíamos cómo se comportarían los niño/as, esto nos permitió ver como a los docentes nos da miedo salir del aula, de esa zona de confort en la que nos sentimos con autoridad y seguridad pero que en muchas ocasiones cohíbe no solo nuestro accionar sino además sus procesos, debemos darnos y darles a nuestros estudiantes la posibilidad de construir fuera de este lugar, en el que se generan nuevas experiencias y aprendizajes.

Finalmente y nuestro mayor aprendizaje durante esta experiencia fue la implementación del trabajo en grupo y el permitirnos construir con ellos durante todo este proceso; los docentes creemos que el trabajo individual es el más acertado y apropiado para la educación, creemos que de esa forma los formamos para no depender de los demás y poder explotar así todas su habilidades, sin embargo todo lo contrario a esto, los niños de esta aula cuyo trabajo estaba estrictamente ligado a lo individual eran envidiosos, les costaba ayudar a los demás, eran agresivos, les costaba socializar e incluso sus procesos académicos no eran los mejores a nivel general, esto nos llevó a preguntarnos por qué estamos tan empeñados en enseñarles a ser individualistas desde pequeños y qué ocurriría si hacemos lo contrario.

Fue mediante este trabajo grupal, esta construcción colectiva entre niños, niñas y docentes lo que nos permitió lograr los más grandes cambios y transformaciones durante la investigación, ya que el deconstruir ante ellos esa figura autoritaria y entrar a relacionarnos de una forma más cercana logró que los niño/as se sintieran más cómodos, menos cohibidos y con la confianza de poder hablar incluso de las experiencias personales y familiares que vivían.

Es precisamente esta relación y experiencia íntima que se da en el aula la que construye los aprendizajes que forman y forjan a un docente reflexivo y comprometido con su educación, es solo mediante este compromiso que lograremos construir acciones educativas y procesos pedagógicos reflexivos y adecuados que generen cambios y transformaciones en la educación.

4.3.4 Lugar del saber y la práctica pedagógica en la formación docente

Finalmente, no podemos dejar de lado la importancia del saber y la práctica pedagógica en la formación docente, pues está en un primer lugar nos ha permitido acercarnos a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje, siendo en la práctica en la que como maestras y maestros profesionalizamos el quehacer pedagógico, allí es donde se configura el conjunto de conocimientos, estrategias y habilidades que le dan forma a la acción docente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de manera situada, pertinente y contextualizada.

Así pues, la práctica pedagógica permite al docente enriquecer y construir saber desde la experiencia, en constante diálogo entre teoría y praxis, evitando caer en una línea didáctica monótona, con acciones sin propósito, que no salen de la zona de confort. De ese modo rescatamos el aporte tanto de la práctica como del seminario de investigación, en el cual no solo teníamos un dialogo, simultaneo, constante y reflexivo entre teoría y praxis, sino también lo teníamos con nuestras compañeras, quienes desde sus saberes, posturas, aprendizajes y experiencias nos aportaban y enriquecen. Como lo mencionan Abril, M. P., Casas, C. R., Vargas, Á. P., & Isaza, L. A. (2014) , las fortalezas y los beneficios de los espacios para que los docentes dialoguen entre ellos desbordan el enriquecimiento de la práctica e incluyen elementos relacionados con la construcción de un clima escolar que da cabida a los errores y a las construcciones continuas, sin el temor a señalamientos (Llece, 2002), en este sentido, Barber y Mourshed (2008) afirman que la construcción de una cultura de trabajo colectivo y colaborativo es una característica permanente de la vida escolar, que incide de manera notoria en las prácticas eficaces (P, 176).

Es así como los saberes que construimos y apropiamos de manera individual y colectiva se confrontan en la práctica, se encara aquello que se planea con lo que realmente sucede con los niños y las niñas en el contexto inmediato**; l**a construcción de conocimiento, es más enriquecedora cuando se trabaja en colectivo, se unen saberes, experiencias, puntos de vista y subjetividades, lo que conlleva a que se tenga un panorama más amplio, evitando perder elementos importantes, pues un ejemplo de ello es esta investigación, realizada por dos estudiantes de L.P.I, donde lo que una no observaba la otra lo hacía, y así nos complementamos, dialogábamos, contraponíamos y construimos; en donde cada acción, dispositivo, espacio era justificado, con un propósito claro, para que se diera una práctica planeada y reflexionada antes, durante y después de cada intervención en el aula, misma que iba enriqueciéndose con las

experiencias, con los sucesos espontáneos, los errores , dificultades, logros y con las acciones realizadas tanto por los niños y niñas como por nosotras**.**

Como lo postula Domingo, A (2013) la comprensión de la función docente como una verdadera profesión que requiere preparación científica, capacidad de tomar decisiones, resolución de problemas, gestión de la complejidad del aula escolar, diseño de estrategias, etc., ha favorecido plantear la formación de los maestros bajo una perspectiva crítico-reflexiva. Basar la formación en la reflexión propicia docentes autónomos, que promuevan una continua renovación personal, actores creativos a nivel didáctico y no estrictos ejecutores de currículos prediseñados (P, 195); así, la permanente reflexión de todo lo que acontece en el ejercicio pedagógico es lo que nos permite mayores aprendizajes en nuestra formación docente, el obtener experiencia a lo largo de toda la carrera en y con contexto reales y distintos los unos de los otros profesionaliza nuestro acción en el aula y de manera simultánea permite un mayor conocimiento de nuestra rol y nuestra labor en espacios formales y no formales **.**

Elegir ser maestro no es una tarea fácil, en muchas ocasiones no se dimensiona lo complejo que puede ser el proceso de enseñanza y su incidencia en la vida de las personas, de allí la importancia de tener una formación sólida, continua y permanente, que posibilite las herramientas y habilidades necesarias para intervenir en las problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un ejercicio consciente y reflexivo que enriquece el discurso pedagógico y armoniza las experiencias con nuevos conceptos y metodologías buscando el mejoramiento de la práctica pedagógica; se trata de formarnos como docentes observadores, investigativos y reflexivos que aprenden de su propia práctica y la de sus compañeras/os, siendo este nuestro campo de acción, nuestro entorno real en el cual nos construimos y transformamos constantemente.

4.3.5 Bondades de la historieta en la educación

A su vez, rescatamos en nuestros aprendizajes las bondades que tuvo la historieta como propuesta pedagógica en el proyecto de investigación, debido a que el uso de la historieta en el ambiente escolar se convirtió en una fuente de motivación, comunicación, expresión y transformación para los niños, niñas y para nosotras, teniendo en cuenta que nos posibilitaba

trabajar el tema de género y lo que de allí se desplegaba para llegar a la equidad de género de manera cercana y pertinente a las edades del grupo.

En el mismo sentido, permitía potenciar la imaginación y la creatividad, además de favorecer la comunicación oral y escrita, y la integración grupal; sin dejar de lado que fue una herramienta que nos posibilito reflexionar entorno a las problemáticas sociales e individuales que vivenciaba el grupo de forma divertida, sin sobrepasar el equilibrio entre fantasía y realidad, donde las historias y personajes presentados eran cercanos, promoviendo así que pudieran identificar las situaciones en sus entornos cercanos (familia, barrio, escuela, parque, etc.) y no lo vieran como algo alejado y descontextualizado de sus realidades.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Siendo este el último capítulo del documento, se presentarán a continuación las conclusiones y recomendaciones que emergieron a partir de los hallazgos evidenciados en el transcurso del proyecto de investigación realizado.

5.1 CONCLUSIONES

Para concluir, mencionamos en primer lugar que los roles, identidades y construcciones que los niños y niñas hacen de sí mismos y del otro se encuentran permeados por los imaginarios y representaciones de género estereotipados y machistas construidos socialmente, los cuales son vivenciados y apropiados en sus familias y reforzados en la escuela, que en su mayoría se posicionan desde la desigualdad, violencia y discriminación; sin embargo, estos mismos se han ido transformando hacia un enfoque de equidad de género desde nuevas miradas, reflexiones e interacciones que establecen en el aula.

A su vez, los niños y niñas conocen y reconocen las desigualdades de género en los otros ya sean padres, vecinos, amigos, compañeros, pero no las reconocen en sus acciones, ya que estas aún están muy arraigadas a los imaginarios y/o representaciones que tienen sobre el género contrario al que se identifican; donde a las niñas se les dificulta percibirse de otra manera que no sea con el pelo largo, usando vestidos o faldas, en tonos claros (rosados, lila, blanco) pues

atribuyen a estas formas de imagen de feminidad como característica de la imagen de mujer que se ha construido y establecido culturalmente, así mismo sucede con los niños, quienes plasmaban en sus creaciones a hombres fuertes, valientes, visualizándose como superhéroes poderosos con cabello corto y con pantalones, usando tonos oscuros, reafirmando su percepción de lo que es ser un hombre y una mujer.

En relación a lo anterior, se encuentran la escuela como una de las principal vertiente que influyen en los imaginarios y representaciones de género, siendo este el espacio en el que permanecen la mayor parte del tiempo y en la que se transmiten y reproducen la estructura social que se ha construido cultural e históricamente entorno al género, (todo lo que allí confluye, roles, sexo, identidad, relaciones de género, entre otros) y que luego es asumida por los niños y niñas y a partir de ello se expresan, actúan y relacionan de determinadas maneras; a su vez la familia, como el primer entorno de socialización en el que crecen y se forman en valores, costumbres, creencias y normas sociales, los cuales en este caso se encontraban enmarcados en situaciones de violencia, discriminación de género y desigualdad generando que estas prácticas y vivencias sean naturalizadas y reproducidas por cada uno de ellos y ellas en sus relaciones cotidianas.

De ese modo los encuentros y procesos realizados con los niños y niñas permite seguir reafirmando que el género y la búsqueda del desarrollo integral de los sujetos desde la equidad de género es un tema de su interés, cercano a sus vidas dentro y fuera del colegio (iniciando desde su reconocimiento propio y su construcción identitaria, junto con el reconocimiento del otro) y que por ende necesita ser abordado dentro de las instituciones.

Así, el generar espacios y encuentros de reflexión los cuales eran plasmados en las historietas construidas posibilitó conexiones teóricas y prácticas, con experiencias significativas que visualizaban y conectaban con situaciones fuera del aula, pensando en nuevas formas de ser, hacer y relacionarse en el mundo de manera equitativa , donde el género no define, discrimine, violente, ni subordine a nadie, de ahí la importancia de construir espacios y ambientes tanto en la escuela como en la familia que promuevan en los niños y niñas el reconocimiento de la diferencia y la equidad de género.

Finalmente concluimos con una experiencia enriquecedora en lo personal y profesional, donde en el transcurso de un año se aprendió de y con cada uno /a de ellos, donde el grupo nos abrió

las puertas y nos permitieron entrar en sus vidas y aportar en mayor o menor medida en sus procesos de aprendizaje; de manera simultánea nos dejaban ver las situaciones , experiencias , expresiones, comportamientos y demás situaciones que los han llevado a ser lo que son y así comprender por qué se comportan, expresan y relacionan de determinados modos.

Cabe resaltar que estos proyectos y/o propuestas pedagógicas requieren de mayor tiempo de trabajo, reflexión e intervención si se quieren lograr transformaciones sociales y procesos de enseñanza y aprendizaje más profundos, cercanos y significativos que trasciendan el aula; sin embargo no podemos desconocer que la práctica formativa en trabajo conjunto con la teoría, entre encuentros y desencuentros nos permitió comprender la problemática social e iniciar pequeñas rupturas que posibilitaron sensibilizar a los niños y niñas, repensado aquellas situaciones problemáticas que obstaculizan el alcance de la equidad de género.

5.2 RECOMENDACIONES

En concordancia con el proyecto culminado, con aportes de docentes de la Línea de Subjetividades, Diversidad y Estética, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital brindaron, y desde nuestra experiencia pedagógica en la IED Divino Maestro con los niños y niñas del aula 203, presentamos las siguientes recomendaciones a partir de los hallazgos evidenciados en el transcurso de la investigación, con el objetivo de visualizar y seguir avanzando en las posibles rutas a seguir para alcanzar la equidad de género desde primera infancia.

1. En relación con la propuesta resulta importante mencionar que hablar, comprender y proponer herramientas, estrategias y posibles soluciones que transformen los imaginarios, roles, actitudes y expresiones machistas, desiguales y violentas para alcanzar la equidad de género requiere de un mayor tiempo que permita estar con el grupo día a día trabajando para ello en conjunto, de manera constante y coherente.

2. Se hace evidente la necesidad del trabajo por parte de la institución sobre el reconocimiento de sí mismos, el respeto por la diferencia y la promoción de la equidad de género en los niños y niñas, ya que como hemos evidenciado estos se encuentran muy arraigados en ellos afectando así la forma de relacionarse incluso con sus propios

compañeros y la institución parece desconocer esta problemática. Pérez, T (2006) reconoce la necesidad tanto del reconocimiento propio como del otro como aquello que también nos constituye, ya que según este autor también nos construimos a partir de los otros y su diferencia y las relaciones que establecemos "la alteridad, lo otro y los otros intervienen en la construcción de sí mismo y de cada cual".

3. Resulta necesario trabajar en conjunto familia y escuela para lograr mayores rupturas que permitan transformaciones significativas desde las acciones, expresiones, opiniones y demás, las cuales como se ha mencionado anteriores posibilite trascender y construir una sociedad más equitativa desde primera infancia; lo cual requiere de un trabajo constante, de reflexión, investigación construcciones y deconstrucciones y cambios internos tanto en la escuela como en la familia. Tomando a Bolívar, A (2006) ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible (Cit. Leon, B. 2011.P.120).

4. Es imprescindible que como maestras y maestros nos formemos en educación sexual , abordando los temas de género con enfoque de equidad, sus problemáticas sin prejuicios, estereotipos, discriminación, imaginarios machistas entre otros, en relación con ello Quaresma da Silva, Sarmentó & Fossatti, (2012) citados por Hidalgo, M (2016) mencionan que "no podemos ignorar o desatender que las escuelas están altamente implicadas en la educación, regulación, control y corrección de las expresiones sexuales y de género de niños y niñas, y que esas prácticas son indisociables de la producción simultánea de ordenamientos y jerarquías que legitiman y autorizan situaciones de exclusión, marginación, subordinación y violencia entre las identidades sexuales y de género, lo que posee una trascendencia política imposible de ignorar, por lo que urge avanzar en la inserción y discusión del tema en la formación de los y las profesionales de la educación" (p. 17).

5. Como ultima recomendación se considera importante que desde los proyectos curriculares se reformule los tiempos y organización que se le da a las vivencias y prácticas formativas, ya que estos espacios requieren de mayor tiempo y acompañamiento para que los proceso no se interrumpan, ni limiten si no que por el contrario sean realmente significativos y trascendentes.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abril, M. P., Casas, C. R., Vargas, Á. P., & Isaza, L. A. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. Revista colombiana de educación, (67), 171-200.

Arango, L.G, León, M. y Viveros, M. (1995) Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Bogotá. Edit.Uniandes.

Álvarez, C y Zúñiga, L (2017). Estereotipos e identidad de género a través de una estrategia pedagógica basada en la Literatura Infantil con niñas y niños entre los 9 y 13 años de la Fundación Hogares Club Michín sede Diana Turbay.

Torres, B y Casas, M. (2017).La Experiencia Coeducativa: un Espacio para Profundizar sobre Relaciones de Género que Favorezcan la Equidad y los Procesos de Constitución de Subjetividades.

Acevedo, A. (2013). El reconocimiento de la diferencia. recuperado de Panorama cultutal.com

Acero, E. (s.f.). El diario de campo: Medio de investigación del docente. En Actualidad Educativa, 3 (13). https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf

Alonso, M. (2011). ¿Es un pájaro?, ¿es un avión?: la historieta como herramienta pedagógica.

Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. La Ventana. Revista de Estudios de Género Nº 3. Universidad de Guadalajara. Méjico, pp. 7-95 ----------(1998) La domination masculina Paris. Edit. Seuil. CABRAL, B. E. (1994) La sexualidad de la mujer bajo el signo de las diferencias. Mérida Rev. Espacio Vital. ----------Una mirada sobre la mirada . En FERMENTUM.Año 7 Nº 18 Enero-Abril. 1997 pp. 129-135

Bourdieu, P. (1998). La domination masculine. París: Éditions du Seuil.

Barragán, F. (1996) El sistema sexo-género y los procesos de discriminación. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Vol. II Nº 1 México 1996 pp.37-51.

Colmenares, M.(2012). "Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción" voces y silencio. Revista latinoamericana de Educación. volumen (3).https://es.scribd.com/document/89135631/VYGOSTSKY-04-ROMO-El-Enfoque-Sociocultural-Del-Aprendizaje-de-Vygotsky

Collado. C y Lucio. P. (2014). "Metodología de la investigación". sexta edición por McGRAW-HILL / Interamericana editores S.A de C.V

Chávez, L. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar. Puerto Rico.

Colegio Divino Maestro. Manual de convivencia. 2020

Cabral, B Y Garcias, C. (2005). Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o Identidades de Género.

Daros, W. (2006). En la búsqueda de la identidad personal.

Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva. Saarbrücken: Publicia.

Duarte, L (2014). Marcadores de género en la infancia.

Duarte Cruz, J. M. y García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. Revista CS, no. 18, pp. 107-158. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México D. F., UNAM, 2013.

Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M, y Varela, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7),162-167.[fecha de Consulta 30 de Abril de 2020]. Disponible en:

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009

Espinosa, A. (2015). Representaciones de Género en la infancia Construcción cultural en torno a lo masculino y femenino de un grupo de niñas y niños del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida.

Elliot, J. (2000). La investigacion-accion en educación.

Equidad de género. (2020) En: *Significados.com*. Disponible en: https://www.significados.com/equidad-de-genero/ Consultado: 28 de julio de 2020

Flores, M.(2008) "imaginarios femeninos,identidad y vida cotidiana". articulo. recuperado de file:///C:/Users/natal/Downloads/Dialnet-IMAGINARIOSFEMENINOSIDENTIDADYVIDACOTIDIANA-3987107.pdf

Fuller, N. (1997) Identidades Masculinas. Lima. Edit PUC.

Fandiño, Y. Y Bermúdez, J (2015) *Capítulo 2. Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente* en: Práctica y experiencia claves del saber pedagógico docente. Ediciones Unisalle. Bogotá

Ferrari, L. (2012). La importancia del trabajo grupal en el aula de Zabaleta, Mercedes.

García, I. (2013). El comic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras.

García, M.; Jiménez, M. y Martínez, E. (2005). Políticas de investigación en salud, en Guía de recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género. Observatorio de Salud de la Mujer. Dirección General de la Agencia de Calidad del Sistema Nacional de Salud. Secretaría General de Sanidad. Ministerio de Sanidad y Consumo

Gómez, M. y Cabrera, C (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes. Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes. Manizales, Colombia: Plumilla Educativa.

Hidalgo, M (2016) Más allá del rosa o azul. Análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Haung. F (2006).hacia una teoría de las relaciones de género. /http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720071709/14Haug.pdf

Tapias, J. (2006).” El reconocimiento del otro como exigencia moral”. Artículo recuperado la página Exodo Número 83 (marz.-abril’06).

Lucci, M.(2006)” la propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica” ”Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.

Lamas, M. (1994) “Cuerpo: diferencia sexual y género”, en *Debate Feminista*, n. 10, México.

Leon, B. (2011) La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as

Maxima, J."Historieta". Para: *Caracteristicas.co*. Última edición: 29 de noviembre de 2019. Disponible en: https://www.caracteristicas.co/historieta/

Montealegre, D y Usma, J (2017)"Imaginarios sociales sobre igualdad de género en niños y niñas del centro musical Batuta del barrio San Luis en Florencia – Caquetá a través de estrategias lúdico recreativas". Proyecto presentado a la Universidad Nacional Abierta a Distancia UNAD en Cumplimiento de los Requisitos para la Obtención del Grado de Psicología.

Mora, L (2006) Igualdad y equidad de género: aproximación teórico-conceptual, herramientas de trabajo en género para oficinas y contrapartes del UNFPA, Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA)

Mora, H y Carranza, C. (2011). El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria. Pg 45-59

Mugarik Gebelko Ingeniaritza. (2017)"Taller formativo de la introducción a la investigación acción participativa". Recuperado de: https://ceareuskadi.files.wordpress.com/2013/05/curso-introduccion-a-la-iap_bilbao_17y18mayo.pdf

Ministerio de Educación Nacional.(2008).Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.pg 12

Organización Mundial de la Salud. (2020).Temas de salud-género.

Puentes, E.; Beltrán, M. E.; Marroquín,R. (2017). Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda. Infancias Imágenes, 16(1), 83-92.

Piedra, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. Revista de Ciencias Sociales vol. IV núm.106 Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica,123-141.

Rosana, Guber. 2001.La etnografia, metodo, campo y reflexividad.

Rodríguez,G.(2018)."In situ" y "A posteriori". Consideraciones sobre el diario de campo.

Serrano, S.(2018).Expresiones de los niños y niñas acerca del rol de género a través de sus narrativas.Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Scott, J. (1996), El género: una categoría útil para el análisis histórico.

Solares, B. (2006), Aproximaciones a las nociones de imaginarios". Revista mexicana de ciencias políticas y sociales septiembre/diciembre, año/vol XLVII, número 198, Universidad nacional autonoma de Mexico.

.

Solares, B. (2006). Aproximaciones a la noción de imaginario.

Tovar, L. A.; Vargas, S. (2016).Igualmente diferentes. Incidencia de los imaginarios de género en la población infantil. Infancias Imágenes, 15(2), 288-294.

Torres, L; Casa, D.(2017).La Experiencia Co-Educativa: un Espacio para Profundizar sobre Relaciones de Género que Favorezcan la Equidad y los Procesos de Constitución de Subjetividades .Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Thomas, D.(2013) "El género en la niñez: percepción de género en niños y niñas de primaria superior de Monterrey", ITESM – Tecnológico de Monterrey (México)

UNESCO (2015). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015: Logros y Desafíos. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf

Vasco, C. (1990).TRES ESTILOS DE TRABAJO EN LAS CIENCIAS SOCIALES, Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas.5a. Edición