LA EXPERIENCIA CO-EDUCATIVA: UN ESPACIO PARA PROFUNDIZAR SOBRE RELACIONES DE GÉNERO QUE FAVOREZCAN LA EQUIDAD Y LOS PROCESOS DE CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES.

Leydy Bibiana Alayon Torres

Diana Marcela Casas Pérez

Una Tesis Realizada Para

Generar cambios en el abordaje de las relaciones de género en el marco de la Maestría en educación con énfasis en comunicación intercultural, etno educación y diversidad cultural, Bogotá

Directora

Yamilet Angulo Noguera

2017.

Dedicatoria

A mi hijo Esteban, desde que llegaste a mi vida, lo cambiaste todo, y me convertiste en alguien dispuesta a cambiar (Bibiana Alayón Torres)

A la semilla que crece dentro de mi… (Diana Marcela Casas Pérez)

Agradecimientos

A las niñas y niños que hicieron posible este encuentro.

Al Maestro Mauricio Lizarralde.

A mi hermosa madre, que me apoyo en todo momento. (Bibiana Alayón Torres)

A mi familia Papá Mamá y hermano, gracias infinitas por su apoyo

En especial es de mi agrado total agradecer a Camilo Ramírez Cepeda, quien camino a mi lado (Diana Marcela Casas Pérez)

Contenido

Capítulo I 3

Acerca De Los Niños, Las Niñas Y Su Entorno 4

Lo explicito, lo oculto y lo omitido 4

Población 7

Los Protagonistas 7

Objetivos 11

Objetivo General 11

Objetivos específicos 11

Capitulo II 12

Estado De La Cuestión 12

El encuentro de las múltiples miradas 12

Sobre las Relaciones de Género en la Escuela 12

Sobre la Predominancia de Estereotipos en el Aprendizaje de los Niños y las Niñas en la Escuela. 18

A Partir de las Experiencias Narrativas con Perspectiva de Género en el Encuentro con los Niños y las Niñas. 21

La Coeducación como Estrategia Hacia la Equidad de Género. 24

Capitulo III 25

Marco Teórico 25

Hilando en la finitud 25

La Inequidad, y Las relaciones de Género 26

Equidad De Género En El Contexto Escolar 31

Las Subjetividades De Género Como Una Categoría De Análisis 35

El Sentido Narrativo Como Lugar De Enunciación 39
La Co-educación como Propuesta de Educación Igualitaria 44
La Construcción del Género por Medio del Juego y el Juguete 54
Capítulo IV 57
Consideraciones Metodológicas 57
Trazando las rutas, haciendo el camino al andar 57
La Narrativa como Herramienta Metodológica de Investigación 58
Ruta Metodológica 61
Propuesta Metodológica para la Organización de la Información 72
Subjetividades De Género, El Antes y El Después Durante El Desarrollo Metodológico 75
Relación entre Subcategorías: 81
Capítulo V 85
Análisis 85
No Seguimos Los Mismos Caminos, Creamos Los Nuestros 85
Análisis De Las Subcategorías Emergentes 114
Acciones Para Abordar La Equidad De Género 119
Capítulo VI 121
Las Experiencias Adquiridas en el Abordaje de esta Propuesta 121
Recomendaciones 128
Anexos 129
Ficha sociodemográfica, Diagnóstico 129
Te quiero contar una historia Taller n.1 129
Cuéntame la historia de cuando nací Taller n.2 (guía de trabajo, relatos) 130
¿Qué es ser un niño y que es ser una niña? Taller n.3 (Relatos- audio, escritos) 130

Soy libre para SER Taller n.4 (guía de trabajo) 130

La fábrica de Gepetto" Taller n.5 (creaciones manuales, relatos biográficos) 130

Bibliografía 131

Abstract

Esta investigación es el producto de diversas experiencias co-educactivas que llevamos a cabo con las niñas y los niños de grado sexto de la IED Villas Del Progreso. Surgió a partir de nuestro recorrido educativo y nuestras propias inquietudes sobre la manera de generar ambientes de reflexión, por medio de construcciones grupales e individuales, sobre las relaciones de género.

Fue necesario asumir el reto de explorar alternativas pedagógicas desde encuentros, talleres y narrativas que permitieron modos subjetivantes en cuanto al género, hasta momentos para la reflexión sobre las actitudes y los comportamientos excluyentes con el propósito de identificar, visibilizar y desnaturalizar la discriminación de género y las conductas sexistas presentes en las relaciones cotidianas de los espacios escolares y no escolares.

Dado que la temática investigada se sitúa en el plano cultural, el enfoque implementando está enmarcado en la orientación cualitativa, bajo la modalidad de la Investigación Acción Educativa. Como resultado de la presente indagación encontramos que la co- educación es una apuesta viable en la configuración de la concepción de una educación igualitaria para niñas y niños entendida en diversas formas de relacionarse, desde sus potenciales e individualidades.

Las narrativas son un camino acertado para el abordaje de la equidad en las relaciones de género en el contexto escolar, ya que, las diferentes estrategias implementadas favorecen la movilización y construcción de nuevas subjetividades acerca del deber ser en cuanto al género, las cuales a su vez generaron construcciones colectivas enmarcadas en principios de dialogo y respeto favoreciendo una mejor convivencia.

Palabras clave: Relaciones de género, coeducación, narrativa co-educativa, constitución de subjetividades.

Abstrac

This research is the product of diverse co-educational experiences that we carried out with the sixth grade children of IED Villas Del Progreso, which emerged from our educational journey and our own concerns about how to generate environments of reflection, through group and individual constructions, on gender relations.

It was necessary to take up the challenge of exploring pedagogical alternatives from workshops and narrative meetings that allowed for subjectivist ways in terms of gender, as well as moments for reflection on attitudes and exclusionary behaviors in order to identify, make visible and denaturalize gender discrimination and the sexist behaviors present in the daily relationships of school and non-school spaces.

Given that the research topic is located at the cultural level, the implementation approach is framed in the qualitative orientation, under the modality of the Educational Action Research.

As a result of the present inquiry we find that co-education is a possible bet in the thought of egalitarian education for girls and boys understood in diverse ways of relating, from their potentialities and individualities.

The narratives are a correct way to approach the equity in gender relations in the school context, since the different strategies implemented favor the mobilization and construction of new subjectivities about what should be in terms of gender, which to their collective constructions framed in principles of dialogue and respect favoring a better coexistence.

Keywords: Gender relations, coeducation, co-educational narrative, constitution of subjectivities.

Résumé

Cette recherche c'est le fruit d'expériences co-educatives différentes qu'on a mené à bien avec les enfants de sixième du IED Villas Del Progreso. Elle est née à partir de notre parcours dans l'éducation et nos propres questions sur la manière de produire atmosphères de réflexion, par le biais de constructions en groupe et individuelles, sur les relations de genre.

C'était nécessaire de prendre le défi d'explorer des alternatives pédagogiques dès rencontres, ateliers et narratives qui ont permis des modes subjectivants en ce qui concerne au genre, jusqu'à des moments de réflexion sur les attitudes et la conduite exclusive avec l'intention d'identifier, de mettre en évidence et de dénaturer la discrimination de genre et les conduites sexistes présentes dans les liens quotidiens des endroits scolaires et non scolaires.

Étant donné que le sujet en recherche a lieu sur le plan culturel, l'approche mis en place c'est dans le cadre de l'orientation qualitative, en modalité de Recherche Action Educative.

Comme résultat de cette recherche on a trouvé que le co-enseignement est un pari possible dans la construction d'une idée d'enseignement égalitaire pour les garçons et les filles, comprise en différentes manières d'établir liens, d'après ses potentiels et individualités.

Le narratives sont une voie juste pour l'approximation a l'égalité par rapport aux liens de genre dans le contexte scolaire, puisque les différentes stratégies mises en place favorisent le mouvement el la construction de nouvelles subjectivités à propos du devoir être quant au genre, dont, à leur tour, ont généré des constructions collectives encadrées en principes de dialogue et respect en favorisant une meilleur coexistence.

Mots clés : Liens de genre, co-enseignement, narrative co-éducative, construction de subjectivités.

Capítulo I

Acerca De Los Niños, Las Niñas Y Su Entorno

Lo explicito, lo oculto y lo omitido

Formulación del Problema

Los senderos recorridos, pretendieron recoger las experiencias de los niños y las niñas. En los caminos por andar se vislumbra en el horizonte, todas aquellas barreras para reconocernos, para pensarnos, para vernos con otros ojos, para dar un paso firme que deje huellas. Aquellas huellas que esperamos sean imborrables, indisolubles, trascendentales, huellas que recorren los senderos en busca de respuestas, que entrelazan vivencias, que buscan salidas a lo explicito, lo oculto y lo omitido.

Este trabajo investigativo es el inicio de desamarrar las ataduras que como personas llevamos en el transcurrir de nuestro camino en relación al género. Con esos mismos hilos que desatamos, confiamos en rehacer unas puntadas que llegaran a ser un tejido colectivo de aprendizajes.

En cuanto al género se hace un abordaje de aquellas prácticas instituidas y reproductoras dentro de un marco binario, que se constituyen en un proceso productor de subjetividades, cuerpos e identidades generalizadas. En las cotidianidades del aula de clase los niños y niñas traen al contexto, situaciones reflejo del actuar de adultos y manipulaciones mediáticas a través del sexismo y la discriminación.

El ingreso de niños y niñas al sistema educativo debería además de promocionar cobertura, crear oportunidades de igualdad que favorezcan su calidad de vida. Específicamente en nuestro

país, se genera un intento por promover un enfoque de género en la escuela a través de los aportes en el Plan Nacional Decenal de Educación (MEN, 1996-2005), pensando la escuela como una institución que pueda generar transformación y permita garantizar los derechos humanos e interdependientes de las mujeres y los hombres. Sin embargo, la escuela actualmente, es un lugar estratégico para la reproducción de situaciones desiguales.

Piedrahita y Acuña (2007) en su investigación sobre "Equidad de género en la escuela" se refieren a las actuaciones pedagógicas, relacionándolas con lo planteado por el profesor Gabriel Restrepo (2001), en referencia a la educación en democracia. Mencionando tres componentes básicos que se relacionan a la concepción que manejan algunas instituciones educativas en cuanto a la equidad de género: el "remiendo" pretendiendo llenar con materias complementarias como valores, democracia, o educación sexual, el vacío de propuestas instituyentes. El "remedo" que se refiere a la enseñanza memorística, repetitiva donde predomina un énfasis cognitivo dejando de lado el aprendizaje basado en la experiencia, la memoria y la identidad. Y el tercero es, el "simulacro" que consiste en pretender evidenciar una equidad de género a través de la reproducción de un lenguaje políticamente correcto. Es así como la escuela, se ha quedado sumergida en "remiendos", "remedos" y "simulacros", que conllevan a modos de subjetivación del género, dentro de un esquema previamente establecido del deber ser de lo femenino y lo masculino.

De esta manera, se pueden evidenciar en torno al género, claros mensajes que impactan la formación de las identidades en los niños, las niñas y como ellos y ellas estructuran sus relaciones sociales con otros actores del contexto, de esta manera nos dejan ver proyecciones de sus

pensamientos y actitudes. Guerra (1996), plantea en su investigación Currículum oculto y construcción del género en la escuela, que los estereotipos de género, están inmersos profundamente en el currículum oculto.

Reconociendo esta paradoja del sistema escolar, se hace necesario visibilizar esas conductas estereotipadas, a través de la indagación de alternativas para la deconstrucción de subjetividades nocivas para la equidad de género. Atendiendo a un llamado urgente al reconocimiento del otro, "Necesitamos, aprender a pensar de un modo diferente y más específicamente cómo vivir de forma diferente con las múltiples diferencias dentro de nuestra cultura pero también dentro de nosotros mismos" (Braidotti., 2004, P,65). De este modo, se evidencia la importancia de propiciar ambientes que promuevan una sana convivencia, a partir del respeto por la diversidad, las diferencias y las distintas formas de saber ser y saber convivir, asumiendo una postura clara sobre las acciones que mejorarían la equidad de género en la escuela.

Nuestro ejercicio investigativo surge a partir de nuestras inquietudes sobre los modos en que se construyen las relaciones de género en el contexto educativo, dando cuenta de la necesidad de un análisis crítico y cuidadoso sobre los procesos de subjetivación que constituyen a los niños y las niñas, acerca de los roles de género, las conductas estereotipadas de lo que se debe ser en lo femenino y masculino, así como también, la segregación en la dinámica escolar y en los mensajes de dominación de género en materiales de apoyo.

Así pues, surge la idea de diseñar una indagación que logre abordar la manera en que se constituyen las subjetividades de género en los niños y las niñas, para así mismo entender cómo puede llegar a influenciar en la construcción de relaciones equitativas.

Población

Los Protagonistas

Los protagonistas principales de esta travesía investigativa fueron aquellas voces de niños y niñas que llenos de energía y motivación llenaron los espacios vacíos de nuestra propuesta, generaron preguntas, risas momentáneas y muchas manifestaciones de alegría y de tristeza, que nos motivaron a seguir adelante convencidas del compromiso ético y político que como mujeres y educadoras nos conlleva la responsabilidad y el reto de pensar en estas nuevas generaciones.

Para la selección de la muestra y delimitación del espacio biográfico se tuvo en cuenta un documento institucional, a partir de la aplicación del instrumento matriz, utilizado con la población matriculada en la Institución educativa y las observaciones realizadas a la misma, se pueden establecer algunas características típicas y otras aisladas de la muestra seleccionada para este fin:

"El colegio Villas Del Progreso, es una institución educativa de carácter público ubicada en la ciudad de Bogotá en la localidad de Bosa. Alrededor del 71.7% de la población estudiantil hacen parte de familias con situaciones particulares que tienden a ser lo tradicional y típico de la población escolar en este tipo de instituciones: inestabilidad en la convivencia, vivienda y situación laboral, por lo que no se establece un esquema afectivo con responsabilidad. Dentro de estas características se suman otras circunstancias particulares, tales como condiciones de

desplazamiento, violencia intrafamiliar, abusos y/o maltrato… Los estudiantes son dispersos, con procesos de atención no constantes, manifiestan el desorden estructural en sus actividades, tienen un concepto claro frente a su realidad familiar aunque no lo disfrutan.

Tienen habilidades sociales en cuanto a la expresión verbal, son adaptables a los cambios, aunque presentan conductas agresivas, de dominación y liderazgo negativo, se les dificulta reconocer figuras de autoridad, no son constantes en sus rutinas, presentan en ocasiones baja autoestima, situaciones de depresión y frustración aún en las edades más pequeñas, se evidencia claramente la falta de figuras protectoras y afectivas que posibiliten y enseñen rutinas de cuidado e higiene, se hacen manifiestas las carencias y ausencias típicas del post divorcio o la post ruptura de unión parental". (Villas Del Progreso 2011)

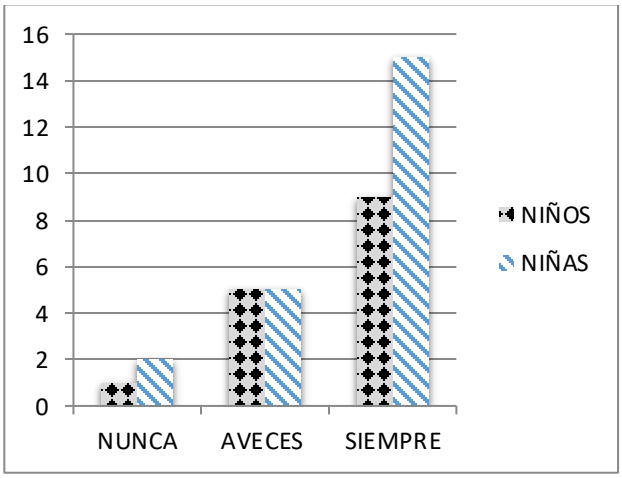
A partir de los criterios de caracterización realizados para la selección del grupo de trabajo a fines con la presente investigación, se estableció un rango de edad entre 11 y 14 años de edad. Teniendo en cuenta las dificultades de convivencia en cuanto a los comportamientos agresivos presentes en el contexto escolar se han generado conflictos y deterioro en las relaciones entre las y los estudiantes que se evidencia con mayor latitud en el ciclo 3, por lo que se toma en consideración abordar el trabajo con los niños y las niñas de grado sexto jornada mañana.

Partiendo del punto de vista de los participantes, se realizó una indagación sobre la percepción de los niños y las niñas acerca de sus relaciones en cuanto a la convivencia.

(Ver gráfico 1.1- 1.2- 1.3)

Consideraciones de las y los estudiantes

¿Consideras que hay agresiones y faltas de respeto en el aula?



Se evidencia que la mayoría de las niñas y niños encuestados del grupo inicial siempre han considerado que existen agresiones y faltas de respeto no solo en el aula sino en otros espacios escolares que afectan la convivencia y sus formas de relacionarse, generando ambientes nocivos y excluyentes que se han venido normalizando hasta ser casi imperceptibles.

¿Consideras que los niños del salón son agresivos? ¿Consideras que las niñas del salón son agresivas?

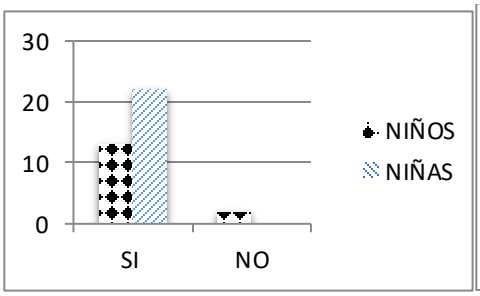


Grafico 1.2

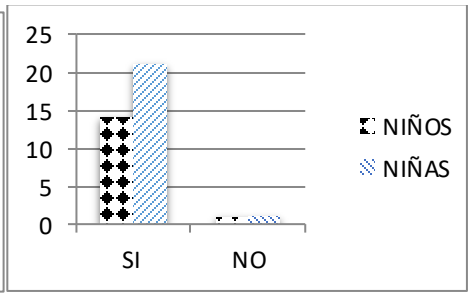


Grafico 1.3

Ellos y ellas consideran que tanto las niñas como los niños del grado 6º son agresivos y se generan conflictos en su trato con los demás, dichas agresiones y faltas de respeto se basan en expresiones referidas a la orientación sexual, la manera de acercarse físicamente en juegos, en las

intervenciones académicas, la participación en clase, entre otras maneras de relacionarse lo que hace visible que se deben abordar temas que pretendan mejorar las relaciones de género en el aula,

Debido a esto se han evidenciado situaciones problemáticas que dificultan la convivencia escolar y posiblemente acentúan las diferencias de género a las cuales se le atribuyen conductas de discriminación y exclusión, al aplicar nuestro diagnóstico inicial encontramos que tanto niñas como niños se reconocen como agresivos, en sus relaciones dentro y fuera del aula.

A partir de un primer acercamiento, con materiales de apoyo tales como *El libro de los cerdos de* Anthony Brown (2014) y El *príncipe Ceniciento* de Babette Cole, (1990) se pudo observar cómo los niños y niñas de grado sexto, atribuyen validez al hecho, que tanto hombres como mujeres, puedan colaborar en trabajos domésticos y que cada miembro de la familia independientemente de ser hombre o mujer pueda realizar diferentes labores. Sin embargo, la mayoría de niños y niñas coinciden en afirmar que las mujeres son las encargadas de funciones específicas como la crianza de los hijos, el cuidado y demás funciones del hogar. Mientras que los hombres cumplen funciones como los proveedores y el sostenimiento de la familia.

Teniendo en cuenta dichas situaciones, coincidimos con el pensamiento de Morgade, en cuanto a la bipolaridad del género en relación con el conocimiento escolar: "Una de las dimensiones que organizan, y que las diferentes instituciones educativas transmiten son las significaciones hegemónicas acerca de qué es y cómo debe ser "una mujer" y qué es y cómo debe ser "un hombre", más precisamente como se define lo femenino y lo masculino," (Morgade, 2006). Es decir, existen modos en que la educación conserva un discurso homogéneo que circula en los procesos educativos en un orden social establecido respecto al género.

De esta manera surge la iniciativa de abordar acontecimientos de su cotidianidad que se ven permeados por los estereotipos, roles y etiquetas que fomentan las conductas sexistas e incrementan la inequidad de género. Se hace necesario empezar desde el aula a pensar en elementos pedagógicos, que permitan a niños y niñas reflexionar sobre sus propias conductas sexistas.

A partir de este planteamiento, la pregunta de investigación que fundamenta este propósito es:

¿Cómo abordar las relaciones de género con los niños y las niñas de grado sexto de la I.E.D Villas del Progreso?

Objetivos

Objetivo General

Proponer experiencias 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 de grado 6º de la IED Villas del Progreso.

Objetivos específicos

Desarrollar talleres coeducativos para abordar la equidad de género en la escuela, que contribuyan a procesos de deconstrucción de estereotipos y conductas legitimadas socialmente sobre el deber ser de las niñas y los niños respecto a su género.

Propiciar espacios de participación y encuentro con las niñas y los niños por medio de experiencias narrativas coeducativas para el acercamiento a diversas realidades y temas vinculados a la equidad de género.

Dar a conocer la voz de las niñas y los niños, generando espacios que posibiliten encuentros y desencuentros en sus subjetividades y relaciones con el otro.

Capitulo II

Estado De La Cuestión

El encuentro de las múltiples miradas

Las experiencias en el abordaje de género transcurren en las vivencias de hombres y mujeres, niños y niñas, a través de la consolidación de espacios reflexivos, donde se configuran significados, resultado de los pasos andados de otros y otras. Dichas experiencias han servido de guía en este trasegar de dudas constantes y de muchas veces, desandar lo andado en nuestras propias vidas.

Esta construcción de significados no se podría construir en solitario, es necesario entonces abordar en los campos del conocimiento aplicado en lo que tiene que ver con las relaciones de género, las narrativas y la coeducación. Encontrando miradas compartidas con las nuestras, que aportaron con el propósito de esta investigación con fines coeducativos.

Sobre las Relaciones de Género en la Escuela

Pensando en esta idea de generar cambios significativos en la relación de los niños y niñas se hace imprescindible dar una mirada al concepto de género en la escuela, cómo este se ha instaurado, qué se ha logrado y cómo es posible aportar. Empezando por determinar que el género se ha constituido desde un origen cultural no biológico, que puede variar ampliamente en entornos diferentes así como de momentos históricos, religiosos y que además funciona como componente fundamental de todo sistema social. “El género es la imagen que se hacen los individuos de la relación que establecen con los otros, representación que asigna una

identidad como hombre o como mujer con todas sus significaciones. Según Bourdieu (1991, citado por Lamas, 2006):"... la división del mundo basada en la referencia a las diferencias biológicas, y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo de procreación y reproducción, actúan como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Establecido como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género, estructuran la percepción y la organización concreta de toda la vida social" (Lamas,2006, P. 331).

A partir de estos señalamientos entonces se entiende el género como una forma de organizar las normas culturales establecidas, de situar el cuerpo en el mundo, por ello han surgido muchas y muy diversas tendencias dentro de las investigaciones académicas para producir una comprensión más compleja de este como fenómeno cultural.

En Colombia, las formas en las que el género en la escuela se ha venido analizado provienen del aparecimiento del concepto en la política pública educativa en el plan decenal de educación (1996-2005), desde la idea de la intervención y el papel que juegan los niños y niñas en la participación académica en la escuela y los resultados que refleja esta condición de género en ellos y ellas; también es importante señalar que la mirada del género, se constituye a través del acercamiento a las minorías como lo menciona (Domínguez, 2004), de acuerdo con lo anterior la categoría género ha sufrido un proceso reconstructivo para articular a la diferencia sexual con otros aspectos como la clase, la etnia, la edad, la discapacidad y la opción sexual.

Para esta idea de la perspectiva de género desde la educación encontramos *los fragmentos del calidoscopio*. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela, un artículo que expone la elaboración teórica de las mismas, un proyecto de investigación etnográfica sobre la acción y la interacción en la cultura escolar.

En la observación de campo en distintos contextos escolares de Bogotá con un proceso analítico continuado, alcanzaron un nivel descriptivo-explicativo que hace un aporte fundamental a un campo, como las relaciones de género en la escuela donde el cuerpo toma un papel importante en las relaciones que se establecen en la cultura escolar, así como también en la construcción de subjetividades, en él se encuentran como resultado que las relaciones académicas escolares están marcadas por el ejercicio académico diferenciado

Principalmente en las aulas mixtas, las oportunidades de recibir reconocimiento y retroalimentación no parecen distribuirse de manera equitativa; en efecto, con frecuencia los intentos de participación femenina como protagonistas de la tarea académica principal son desconocidos pues sus oportunidades de ser elegidas para ofrecer una respuesta pública en los procesos competitivos descritos es muy baja y en algunos casos nula. Los varones parecen tener una enorme capacidad para captar la atención de sus maestros/as, tanto positiva (convertirlos en su audiencia privilegiada), como negativa (ser blanco de la mayor cantidad de llamados de atención y sanciones) (Mesa A. M., 2001).

De esta manera podemos entender que la escuela es un escenario donde se tejen y se reproducen las construcciones de culturas, en ella tienen lugar unas mediaciones particulares sobre cómo las nuevas generaciones ejercen cambios e interactúan en ella: pública, académica, social y privada, además de la trama de significados propia; por ello es importante comprender como lo indica Lobato (2009) "En este sentido, pensamos que la Escuela es una institución de socialización secundaria y como tal tiene cierto poder social, por lo que las personas que trabajamos en ella tenemos la posibilidad de crear nuevas estructuras, de asignar valor a otros discursos y de hacer visibles otras formas de ser y estar en la realidad, formas que puedan no responder al modelo hegemónico de feminidad y masculinidad" desde esta idea se clarifica la forma en la que es posible intervenir los discursos ,ya que nos habla de modelos dominantes que en la escuela se

deberían limitar o eliminar en la medida de lo posible y no reproducir más practicas discursivas sexistas y discriminatorias, para este referente la autora aporta desde Bruner (1984), sentido al juego y como los juguetes constituyen un espacio de intercambio de ideas y de discursos que implican el consenso y que tienen mucho que ver con la imitación del mundo adulto, en este sentido consideramos que la labor mediadora del adulto en el juego junto con otras categorías, generan un elemento de reconstrucción en la escuela. Como reflexión nos deja una importante invitación "Nuestra responsabilidad como educadores, y quizá aún más como educadoras, es la toma de conciencia sobre la asimetría que aún pervive en nuestra sociedad, para favorecer comportamientos y prácticas discursivas de género abiertos, persiguiendo la construcción de identidades porosas o andróginas. Para lo cual debemos propiciar un ambiente educativo que entienda que existen diferentes formas de constituirse en hombre y en mujer; y que rechace de plano las formas masculinas dominantes y dominadoras." Lobato (2009)

Continuando con los referentes del género en la escuela nos acercamos a las investigaciones de campo donde se realiza un interacción con los actores de la escuela niños, niñas adolecentes, docentes, padres madres y/o cuidadores, estas nos sitúan en las precepciones de dichos actores y como estos aportan a la construcción de una idea global y más precisa del género en la escuela, es así como en el periodo de 2010 a 2012 las investigadoras María Patricia González Gómez y Claudia Carolina Cabrera Gómez realizan la investigación titulada: *Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes; ésta* se realiza desde el objetivo, analizar las actitudes que tienen frente al rol sexual y de género 30 niños, niñas y adolescentes entre los 4 y 16 años que se encuentran estudiando en la institución Proinco Hogar de Cristo, Corazón de María de la ciudad de Pasto, con base en criterios de inclusión referidos por docentes y directivos como manifestaciones sexuales (verbales, no verbales y físicas) adelantadas para su edad. Los niños

elegidos además debían tener el deseo de participar en la investigación y sus padres debían firmar el consentimiento de la participación en la misma. Las autoras hacen énfasis en las condiciones de la población, ya que son de gran vulnerabilidad, pobreza, desprotección y violencia. (Gómez M. P., 2012) en ese sentido, nos aportan desde el análisis de los principales determinantes actitudes y pensamientos de niños y niñas frente al género en ese contexto educativo y cómo ello esta permeado por nuevas miradas sobre la diferencia "En las sociedades latinoamericanas caracterizadas por ser pluriétnicas, multiculturales y policlasistas ha prevalecido una fuerte dominación de los varones sobre las mujeres, respondiendo a un manifestación histórica, una construcción social y por tanto, una creación cultural. A medida que crecen los niños y las niñas adoptan roles de género, lo que equivale a decir patrones de conducta considerados apropiados y deseables para cada sexo" Gómez (2012).Como parte de estos resultados también predominan los estereotipos del aprendizaje donde las niñas y las jóvenes se adaptan mucho mejor que los niños y jóvenes a las expectativas sociales de los docentes tales como, estar sentadas y escuchando, seguir las normas y cooperar con las dinámicas de clase, por tanto el proceso de aprendizaje frente al rol sexual y de género requiere un trabajo tanto con los niños, niñas y jóvenes como con los docentes en aula de clase, existen otros ámbitos donde dentro de la investigación se evidencia desde los juegos, cómo los deberes del hogar, normas y estilos autoritarios de las familias se muestran con claridad concluyendo que la identidad de género se aprende con la socialización especialmente en la familia y se formaliza en la interacción afectiva que entre los miembros de ésta se establece, teniendo como punto de referencia las cualidades que la cultura proporciona como apropiadas para ser hombre o ser mujer.

Dentro del recorrido amplio de investigaciones para el tema en cuestión encontramos desde el (IDEP) y la Sociedad Colombiana de Pedagogía esta investigación titulada *Reflexiones acerca de las relaciones entre el campo de saber pedagógico y el campo de los estudios de mujer y género,*

María Solita Quijano y Marlen Sánchez M.(2000) donde los conceptos de mujer, género, educación, la pedagogía y la cultura escolar, se vinculan con la propuesta de género en la escuela, toda ella enfocada a la relación de los campos del conocimiento pedagógico junto a la política pública del ministerio de educación sobre la propuesta de inclusión de género. En ella se analiza acceso, equidad, sexismo, lenguaje sexista y coeducación desde la idea de una escuela que se adapte a las niñas.

Concluye la investigación con el desarrollo de la subjetividad de las niñas, así como referencia los diferentes debates a nivel religioso católico con Juan Pablo II y el Obispo Revoredo que se dan desde *los feminismos como "democracia feminista" peligros y alcances de la misma*; dejan claridad sobre la posibilidad de modificar de cierta manera la mentalidad patriarcal, cambiar normas, jerarquizaciones, conductas y sentimientos ,ya que significa darle valor a la escuela como "motor de cambio social" entendida más, como un elemento que coopera en la transformación que persigue. Finalmente queda abierta la invitación a entender la importancia de la construcción de subjetividades "Los diferentes estudios basados en los conceptos de género o sexo ya sea natural social o cultural develan una intención de diferencia lo que ontologiza en tanto no se discute la mirada, se centraliza en qué tipo de subjetividad se espera construir." (Sánchez M. S., 2000).

Sobre la Predominancia de Estereotipos en el Aprendizaje de los Niños y las Niñas en la Escuela.

A partir del concepto de estereotipo como práctica significante, (Hall, 1997) define el estereotipo como una práctica representacional de la diferencia que divide lo que es normal de lo anormal, lo que se acepta de lo que se rechaza, marca la diferencia en base a la inferioridad, por lo que esta práctica surge donde hay situaciones desiguales de poder y se construye desde los grupos dominantes. Hall hace referencia a Foucault en el concepto de la circularidad del poder, considerando esencial el hecho de que el poder es circular, ya que el poderoso y quien no tiene poder, son capturados en la circulación del poder. Para Foucault, el poder no es una propiedad sino que es una estrategia, es decir, el poder no se posee, se ejerce. En tal sentido, sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente.

Hall (1997) concluye que a partir de este planteamiento, cada sociedad acoge y hace verdadero un tipo de discurso. El poder actúa entonces como un tipo específico de relaciones y prácticas entre los individuos. Estas prácticas constituyen y definen subjetividades y relaciones dentro de un grupo social. El estereotipo es una imagen o idea que se transmite socialmente, es subjetivo y se dirige a las expectativas de dicho grupo. Por lo que la estereotipación reduce, naturaliza y fija la diferencia. En cuanto a los estereotipos de género, estos son también asociados con conductas adquiridas a través del medio y el aprendizaje cultural.

En relación a la exclusión, Lamas (2006) en su libro Feminismo, Transmisiones y Retransmisiones, afirma que, " No hay mayor injusticia que tratar con igualdad a personas en situaciones tan diferentes como los hombres y las mujeres" (Lamas, 2006 P:64) es decir, históricamente no ha existido la misma igualdad de oportunidades, que suelen estar condicionadas por situaciones estructurales no reconocidas como el género. Dentro de un marco educativo, la escuela es un dispositivo transmisor de estereotipos de género y roles socialmente asignados a hombres, mujeres, niños y niñas.

Es decir, que en nuestras propias prácticas de aula, se pueden evidenciar en torno al género, claros mensajes que impactan la formación de la identidad en los niños y las niñas, debido a que la escuela, no ha conseguido llegar a ser una escuela coeducativa: en cuanto los libros de texto y las prácticas establecidas, entre otros. Formas de comportamiento que Santos (1997) considera abiertamente androcéntricas.Este autor plantea, como la configuración de los escenarios en la escuela acentúan notoriamente la demarcada diferencia y reproducen estereotipos que modifican las conductas de los niños y las niñas, ya que, los espacios refuerzan patrones de comportamiento sexista: "los servicios de niñas suelen tener espejos y no los de los chicos. Los campos de deporte están reservados a juegos de niños (fútbol casi siempre) mientras las niñas conversan (algunos dicen "cotillean") en lugares apartados". (Santos 1997 P: 10). Según él, estos comportamientos sexistas se asumen y se interiorizan de tal manera que influyen en los resultados académicos de los niños y las niñas y a futuro en las elecciones de sus preferencias profesionales; un muy pequeño porcentaje de la población femenina elige una carrera como la mecánica o electricidad frente a un gran porcentaje de la población masculina.

En este mismo sentido, Rico de Alonso y colaboradores con la participación del IDEP (Rico de Alonso A. R., 2000), realiza un completo estudio a partir de la indagación de los procesos en los escenarios escolares y las prácticas educativas discriminatorias en el currículo oculto en cuanto a sexo/ género, abordando estrategias que promuevan el fortalecimiento de mecanismos de integración de la diferencia a partir de las valoraciones que los distintos actores construyen en relación con el género. En dicha investigación, indagan sobre los niveles del logro escolar de estudiantes y sus resultados diferenciados por sexo en las pruebas Saber. Determinando diferencias de género en los logros académicos, en los que se observa un nivel más alto de competitividad en los hombres, relacionada quizás con la transmisión del estereotipo masculino como: activos, racionales, fuertes, participativos y analíticos. En comparación con las mujeres, con una mayor disposición a la comunicación, en cuanto al estereotipo femenino: comunicativas, emotivas, pasivas, excesiva sensibilidad y vulnerabilidad.

Para dar una base biográfica a este recorrido, La Universidad Distrital, cuenta con una investigación realizada en el programa de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, por (Marín A. , 2015) , *Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyecciones profesionales y laborales de educación media del IED Villa Rica,* la autora muestra una mirada más amplia a las características de interacción social que influyen en la construcción de los estereotipos en la escuela, la inequidad en cuanto a los desarrollos propios de la actividad escolar y la visión de los adolescentes frente al sentido de roles específicos en las proyecciones futuras de educación o trabajo. La autora concluye que la influencia de los estereotipos de género en el contexto educativo, puede estar concebida por unas pautas

sociales, creencias generacionales y formas de comunicación que determinan conductas y que a futuro condicionen sus proyecciones de vida.

A Partir de las Experiencias Narrativas con Perspectiva de Género en el Encuentro con los Niños y las Niñas.

La importancia de fomentar la lectura en el aula constituye una herramienta que permite desarrollar el pensamiento reflexivo, además de promover en los niños y las niñas situaciones que despierten interés. De acuerdo con autores como Freire, y las iniciativas de educación popular, (Freire, 1991) la lectura se refiere a la búsqueda de la comprensión en el acto de re-crear el mundo, los cuentos no vienen a llenar cabezas vacías de niños y niñas sino que se realizan procesos identitarios y a su vez lugares de resistencia, resignificación y apropiación de las narraciones, escuchadas para hacerlas reveladoras en sus propios contextos. Según Freire, Leerles a los niños y las niñas una historia, puede aportar significativamente a desarrollar una apreciación valorativa hacia los demás. Hablando en términos de la literatura infantil, es evidente que ésta favorece y contribuye en la formación de identidades de las niñas y los niños.

De igual manera lo esboza, (Rodari, 1983) en su libro Gramática de la Fantasía, haciendo referencia a Dewey (1960) a partir del concepto de pensamiento reflexivo; el pensamiento debe ser reservado a lo novedoso, a lo inconstante, a lo problemático, ya que, cuando se necesita que reflexionen sobre cosas comunes generalmente hay poco sentido de construcción reflexiva. En este sentido, Rodari plantea que los niños y las niñas puedan ser

partícipes de la creación literaria, convirtiéndose en sujetos activos y no en un receptor pasivo de los contenidos entregados por los docentes, creando la necesidad de explorar la realidad desde otras perspectivas, en este caso , una perspectiva funcional de la vida pero sin dejar de lado la función agradable que tiene la fantasía, característica imprescindible para observar la realidad desde diferentes ángulos y para dar respuestas a aquello que nadie sabe responder, igualmente, para romper con los esquemas establecidos.

Partiendo de los anteriores planteamientos sobre la importancia e incidencia de la literatura infantil en los niños y las niñas, es pertinente considerar para nuestro caso, si la literatura clásica infantil, aportaría entonces al fomento de las relaciones equitativas de las personas, y qué tipo de textos aportarían a la construcción de relaciones con perspectiva de género.

A partir de los estudios que analizan la producción literaria infantil, Turín (Turín, 1995) pionera en la literatura infantil alternativa, afirma que aún hay mucho que objetar sobre la igualdad de los modelos ofrecidos a las niñas y niños lectores. La mayoría de los cuentos clásicos infantiles utilizados en el ámbito escolar, son productos culturales que difunden conductas sexistas y transmiten esquemas que reproducen desigualdades y discriminaciones hacia las mujeres, ya que, la mujer aparece como limitada del estereotipo masculino y carece de nuevos modelos positivos de mujer.

El sexismo en los cuentos tradicionales para niños y niñas, reproduce roles asignados socialmente, mostrando a la mujer como un personaje pasivo, limitado, que espera dócilmente su realización personal cuando es salvada o reconocida por el personaje

masculino. Una de las imágenes habituales que destaca la autora en los cuentos clásicos infantiles es la mujer asomada en la ventana, un mensaje claro de que su espacio es privado y el espacio del hombre es público. Lo anterior, es un claro reflejo de la cultura dominante y un orden social establecido. Igualmente, el rol del hombre es siempre valiente, fuerte y heroico, dejando de lado la posibilidad en los personajes masculinos de mostrarse sensibles y susceptibles ante las adversidades que se les presentan. Estas imágenes envían claros mensajes de pautas de comportamiento diferentes para niños y niñas.

A partir de los trabajos investigativos en este campo, encontramos aportes, como los del Instituto Nacional de las Mujeres Inmujeres- México, Espinosa (2005), ha realizado propuestas para las y los profesores en una perspectiva de género en la práctica docente, que influya de forma asertiva en la construcción de identidades femeninas y masculinas, enfatizando en el concepto de género como una construcción cultural del ser hombre o mujer según el lugar y momento histórico. A su vez, han propuesto folletos con recomendaciones para usos no sexistas del lenguaje, en donde estudian el uso de las imágenes de diferentes materiales escolares que reproducen o amplían la carga sexista en el uso del mismo: por ejemplo, en las asignaciones laborales entre hombres y mujeres: aquellos en la economía, los deportes, la política y las mujeres en la casa, en empleos subordinados o al cuidado de los demás. Es así que, partiendo de los aportes de Turín (1995) hacia un encuentro narrativo con fines coeducativos, esta investigación pretende contribuir al reconocimiento de los niños y las niñas, como personajes sensibles, positivos, valientes y heroicos. Igualmente, apunta a reconocer y reflexionar sobre nuestras realidades concretas contemporáneas, los nuevos roles; mujeres autónomas e inteligentes, hombres sensibles y responsables del cuidado de sí mismos y de los demás. Y las nuevas familias; parejas en relaciones igualitarias, madres y padres divorciados o con otras parejas, madres solteras, entre otras realidades, que nos permitan aportar

a una visión del mundo diferente, donde todos y todas tienen la posibilidad de ser lo que quieran ser en una relación de respeto y otredad, partiendo de su mismidad y el reconocimiento y construcción de sí mismo como un ser social.

Además, la búsqueda de otros referentes en la narrativa infantil, es otra de las apuestas de esta propuesta, la indagación y el trabajo de estos textos de carácter coeducativo, nos permitirán conocer y explorar con los y las estudiantes nuevas alternativas de trabajo a partir de los encuentros narrativos con perspectiva de género.

La Coeducación como Estrategia Hacia la Equidad de Género.

Una herramienta interesante encontrada en el marco del proyecto coeducativo en el aula es: *La coeducación y la no violencia hacia las mujeres y niñas en escuelas de la Secretaría de Educación Pública (*2012) , financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Su elaboración surge del resultado de la experiencia en talleres de Coeducación en la educación primaria de la Ciudad de México, con 60 docentes adscritos a la Secretaría de Educación Pública, buscando el fomento del autocuidado, el fortalecimiento de las relaciones equitativas y la prevención de la violencia de género. Dicha investigación resalta la importancia del uso de los cuentos como una herramienta pedagógica que permite socializar la relaciones de género de una forma crítica, creativa, lúdica y reflexiva, además del fomento de la lectura, la escritura y la narración oral.

Otra de las propuestas interesantes sobre investigaciones en este tema, es *Contar Cuentos Cuenta en femenino y en masculino*, del Instituto de la Mujer en Madrid (2006), ya que aborda propuestas como: Los cuentos desde mí y Los cuentos como recetas de relación, en la cual se enfatiza sobre los cuentos conformados por relaciones hechas a base de vidas entrelazadas, relaciones entre personajes, límites y libertades que se llegan a enmarcar también en las relaciones entre quien cuenta y quien escucha los cuentos, creando vínculos efectivos.

El desarrollo de esta propuesta, y las investigaciones indagadas dan cuenta de, que no es suficiente la lectura de narrativas coeducativas para eliminar completamente la desigualdad de género en la escuela, sin embargo, la contribución del encuentro narrativo coeducativo en los niños y las niñas hace parte de una preocupación mutua de las y los docentes que pretenden buscar y generar nuevas alternativas de construcción de procesos pedagógicos con perspectiva de género aportando a desarrollar relaciones equitativas, promoviendo espacios para la edificación de nuevos hombres y mujeres, vistos y concebidos desde su propia libertad.

Capitulo III

Marco Teórico

Hilando en la finitud

En seguida se presenta el tramado conceptual que le da sentido a este recorrido, es decir, el paso por los lugares de expresión y el tejido con la teoría, para empezar a hilar en el abordaje de la finitud que nos permita enfocar la mirada analítica de nuestra experiencia.

El abordaje teórico que se teje a continuación, va surgiendo cuando centramos la mirada en hacer visible y palpable todo eso que antes dimos por dado, por absoluto, por terminado.

Aquello que pensamos que era el orden de las cosas y nada más.

La Inequidad, y Las relaciones de Género

La sociedad occidental ha construido un modelo patriarcal que se impuso como "ideal" y fue instaurado como universal, legitimando una serie de pautas y conductas, a partir de un concepto normalizador que regula los comportamientos y actitudes estableciendo unos roles que deben ser asumidos por las mujeres y los hombres, a pesar de las contradicciones históricas los conflictos y las experiencias que atraviesan a los sujetos desde su mismidad. Estos discursos sociales cargados de formas binarias que legitiman el control de los cuerpos y las espacialidades, en una normativa cultural han producido a través de los tiempos inequidad y subordinación enmarcada en una relación de poder basada en la autoridad masculina.

Para abordar el concepto de inequidad, es necesario primero determinar, que a partir de la adquisición del poder, enmarcada en la posesión y distribución del mismo, han surgido históricas brechas sociales que han producido significativos factores de desigualdad y subordinación. Breilh (Breilh, 1996), se refiere al surgimiento de la inequidad, a partir de la concentración del poder y su reproducción en tres formas sociales: la dominación de una clase frente a otra, la dominación de una forma etnonacional sobre las otras y la dominación patriarcal. Por lo tanto, la construcción social de una manera androcéntrica ha situado a las mujeres en un nivel desigual frente al manejo

adquisitivo del poder, que ha producido su subordinación social, en la que se ha visto afectado el libre desarrollo de las mujeres y también el de los hombres.

Nos acogemos entonces al constructo teórico que refiere Bourdieu (1998), sobre las estructuras de las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, que son estrictamente de orden masculino por medio de una conformación del mundo y una naturalización en la división de las cosas y las actividades, es decir, las organizaciones estructurales que se imponen son principalmente masculinas, así las mujeres se asumen en la situación de dominadas gracias al habitus, los esquemas de relación y las percepciones, que lo hacen ver como una construcción social naturalizada de lo biológico "la biologización de lo social", según Bourdieu, esta violencia simbólica estructura, produce y reproduce las desigualdades entre los géneros, concurrida de una época a otra y de una sociedad a otra en instituciones como el estado, la iglesia, la familia y la escuela, por medio de mecanismos para mantener el orden de los sexos. Dicha división sexual, es reflejada en las actividades laborales, lo que el autor plantea como el mantenimiento del capital social y del capital simbólico atribuido a los hombres dentro del ámbito de lo público y a la "natural" subordinación de las mujeres, en el ámbito de lo privado, ya que se asigna así, un asimétrico reconocimiento social, como hombres y como mujeres.

La violencia, es la capacidad de imponer validez a los significados, mediante signos con los cuales otros logran relacionarse por medio de actos que tienen relación con la prácticas de ejercicios de poder físico o verbal sobre otra persona, originando daño de manera voluntaria o involuntaria, uno de los elementos principales dentro de las acciones violentas, es el uso de la fuerza tanto física como psicológica como medio de correspondencia, y en contra de una víctima.

Para este caso nos centramos en la violencia simbólica, que a diferencia de otras la violencia como la física, parte de la legitimidad que le otorga el lenguaje, es naturalizada y hasta asimilada

dentro de un sistema cultural, determinada como matriz simbólica de las prácticas sociales. Bourdieu, se refiere a los significados impuestos, dados como válidos y legítimos a través del lenguaje, también llamado el *habitus*, cuando nos referimos a este para determinarlo como un medio de poder, es decir, esta violencia simbólica está inmersa en un lenguaje autorizado que manifiesta rutinizacion, estereotipación y neutralización.

Asimismo, es imprescindible hacer referencia al reconocimiento de los cuerpos dominados y las relaciones de dominación, debido a que los habitus, son inseparables de aquellas estructuras que los reproduce:" Los principios opuestos de la identidad masculina y de la identidad femenina se codifican de ese modo bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse, que son como la realización o, mejor dicho, la naturalización de una ética" (Bourdieu ,2008 P,47). Entre hombres y mujeres se expresa aquella división de los sexos y de los cuerpos, por medio del intercambio, de lo que el autor plantea como bienes simbólicos: mitos, relaciones de parentesco y rituales. En este sentido, a partir de las percepciones, subjetividades y prácticas espontáneas se naturalizan las relaciones de dominación en principios opuestos de la identidad. El autor se refiere a que, las formas de uso del cuerpo están condicionadas por las relaciones con los otros y consideradas como "masculinas" o "femeninas", a través de un legitimación fija de los hábitos culturales que determinan nuestras conductas a través de ideas estereotipadas. Lo alentador en todo caso, es que a pesar de que las conductas del habitus están culturalmente fijadas y legitimadas, existe la posibilidad de proponer rupturas a través de nuevas experiencias que conlleven a repensar posibles formas de actuar independientemente de nuestra condición como hombres o como mujeres.

Desde la postura feminista de Butler (2007), en lo que se refiere a cuerpo, sexo y género, hay una ruptura de las formas tradicionales del género, no se puede distinguir el sexo como biológico y el género como construido, lo que hay son cuerpos construidos culturalmente, el género y el sexo son entonces invenciones culturales. Butler retoma el término de Foucault, al referirse que se trata de un disciplinamiento cultural, que asigna a las mujeres y a los hombres maneras únicas de expresar lo masculino y lo femenino, a través de las significaciones sociales de la cultura patriarcal, "Cuando la cultura pertinente que «construye» el género se entiende en función de dicha ley o conjunto de leyes, entonces parece que el género es tan preciso y fijo como lo era bajo la afirmación que «biología es destino». En tal caso, la cultura, y no la biología, se convierte en destino". (Butler., 2007., P57).

Los Factores que influyen en la inequidad de género, entonces provendrían de la cultura, en términos de reproducción y repetición de patrones de comportamiento, de una brecha histórica que refleja la desigualdad de condiciones y oportunidades.

Otra autora que realiza un abordaje sobre los aportes de Foucault al desarrollo de los estudios de las relaciones de género, es Piedra Guillén (Piedra, 2004), quien aclara que si bien Foucault no consideró tener en cuenta en sus teorías las posturas feministas, si se relacionan teniendo en cuenta que las relaciones de género están mediadas por el poder, no solamente en la relación con los sujetos, sino también a partir de los dispositivos que contienen las construcciones sociales, es decir, el conjunto heterogéneo compilado por discursos, instituciones, leyes, reglamentaciones, enunciados científicos y proposiciones filosóficas, morales, entre otros. "El análisis de la relación de poder entre varones y mujeres lo podremos estudiar rescatando aspectos que tienen que ver con: poder-sexualidad, poder-saber, cuerpo-biopoder-disciplina y el discurso de los y las personas" Piedra Guillén (2004 P, 139). Por esta razón, las relaciones de género, pueden ser analizadas a

través de las relaciones de poder que se desarrollan a partir de la cotidianidad de la vida de mujeres y hombres, las interacciones y las interpretaciones de sí mismos y de otros a partir de sus experiencias de vida.

A partir de la equidad de género, se pretende la construcción equitativa de relaciones entre hombres y mujeres, por medio de la igualdad de derechos, el reconocimiento y el respeto de las diferencias de cada sexo, desde la valoración de sus aportes a la sociedad que permitan la superación de brechas y transformaciones culturales para superar las desigualdades.

Por otra parte, en los resultados sobre políticas públicas en cuanto a la perspectiva de género, en el contexto Colombiano, se instauran algunos procesos normativos que cobijan políticamente los escenarios de inequidad: encontramos que el plan nacional de desarrollo (2010-2014), se instituyó en Colombia, la Política Pública Nacional de Equidad de género para la garantía de los derechos humanos integrales de las mujeres y la igualdad de género, que afectan a las mujeres que están directamente relacionadas con la división sexual del trabajo, roles y estereotipos históricamente asignados y la esfera del ámbito público y el privado. Así mismo, la ley 1496 del 2011 confiere igualdad salarial y retribución laboral entre mujeres y hombres. Lo que representa en materia de equidad, avances progresivos y significativos, que inciden en la superación y reconfiguración de conductas sexistas y discriminatorias. Sin embargo, en lo que se refiere a los mecanismos mismos de la política, se evidencia, una mera reproducción de un lenguaje políticamente correcto.

Por otra parte en la edición del Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad Género y Territorio. Leyton& Fernández (2015), se enfatiza el concepto de equidad de género como el modo en que esos aspectos determinan la manera en que las mujeres y los hombres se relacionan entre sí y así mismo las diferencias de poder entre unos y otros:

Los avances promedio han sido particularmente reducidos en materia de igualdad de género (y también de seguridad ciudadana), existiendo incluso retrocesos. Esto no significa que en algunos indicadores y en algunos países exista también una incipiente tendencia al cierre de brechas territoriales, cuestión que se observa particularmente en lo que respecta a la brecha de género en participación laboral, aunque en términos absolutos esta sigue siendo muy significativa (Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad 2015., P 31).

El análisis de dicho informe menciona, que se continúan reflejando resultados desiguales. Los países latinoamericanos estudiados, presentan un nivel de equidad medio-alto, especialmente en las zonas rurales, ya que, gran parte de las brechas de desigualdad, tienen que ver con el territorio, el cual incide en la capacidad de generación autónoma de ingresos, en lo que tiene que ver con las formas de productividad.

Equidad de Género en el Contexto Escolar

La escuela, entendida como sistema educativo y dispositivo de poder, contribuye en la generación de formas hegemónicas de pensar y actuar, ya que en este se reproducen estructuras sociales que conllevan a desigualdades. Bordieu&Passeron (1977), se refieren al modo en que la escuela, tiende a reproducir y legitimar desigualdades a partir de una estratificación social que reafirma la generación de habitus en los niños y las niñas, que permiten legitimar formas de violencia simbólica y espacios de dominación "La violencia simbólica es la acción pedagógica que impone significaciones como legítimas" (Bordieu, 1977., P 21). Las conductas sexistas y formas estereotipadas, por ejemplo, son formas de violencia no visibles que generan inequidad y exclusión.

En cuanto a la presencia de la inequidad y exclusión en la educación, Tomasevski (2001) se refiere a la adaptabilidad; la adaptación de la educación a la niñez, no de la niñez a la escuela. El otorgamiento del derecho a que los maestros y maestras puedan enunciar mensajes de inclusión y apropiación de lo abstracto a lo concreto, para referirse a los derechos humanos en un lenguaje que los niños y niñas puedan entender, sería un gran adelanto para forjar una educación inclusiva y equitativa: "La mejor forma práctica para transmitirles el mensaje de los derechos humanos es educándolos como personas con derechos" (Tomasevski, 2001 P,378).

En este sentido, la autora sostiene la enorme distancia entre la educación y las prácticas educativas, en lo que se refiere a la memorización de ítems, que luego son examinados en pruebas estandarizadas a través de la repetición de contenidos, que nada se relacionan con la habilidad de aprender y continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los informes estadísticos no dan cuenta de las circunstancias de inequidad en la educación por aspectos de género, raza, etnia o lengua. Las estrategias educativas deberían incluir las garantías de los derechos humanos, para permitir el reconocimiento de la diversidad y así mismo, promover el respeto hacia la diferencia.

En lo que se refiere al género, las niñas son afectadas de modo diferente que los niños, el embarazo adolescente, por ejemplo, es una de las principales causas de ausentismo escolar entre las niñas:

El Estado también ha fallado en la adopción de políticas de educación en salud sexual y reproductiva para prevenir el embarazo precoz. Además, las autoridades educativas deben ir más allá de la jurisprudencia y diseñar modelos y métodos educativos que se adecuen a las necesidades de educación de las niñas en estado de embarazo, presentando propuestas pedagógicas alternativas para la garantía efectiva de la educación de las niñas. (Juristas, 2004, P55).

Tomasevski, advierte sobre la importancia del rol educativo, cementado en acciones concretas que permita a los niños y las niñas la capacidad de tomar decisiones informadas y responsables sobre sí mismos y sí mismas. Aún más cuando los programas educativos y textos escolares refuerzan una imagen subordinada de la mujer, por lo que es una necesidad inminente la revisión y modificación en contenidos y libros de texto con mensajes discriminatorios.

En lo que tiene que ver con la promoción de la equidad de género en la educación, los desarrollos en este tema están enmarcados a través del Plan Nacional Decenal de educación (2006-2016), en el que se contempla, la importancia de generar acciones y reflexiones que promuevan la equidad de género y contribuyan a la prevención de desigualdades y violencias que conlleven a la convivencia pacífica y democrática. Además, se plantea como prioridad del sistema educativo garantizar el respeto a la diversidad en cuanto a etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad y a su vez generar condiciones de atención por medio del desarrollo de prácticas pedagógicas para el reconocimiento de las diferencias, la equidad de género, la convivencia y la ciudadanía, en la que se cuente con la participación activa de docentes, madres y padres de familia.

A pesar de dichos parámetros contemplados para fines pertinentes a la equidad de género en la escuela, son necesarias acciones más concretas al interior de las aulas, los estimados en planeación, no concuerdan en cifras y estadísticas a resultados visibles y significativos, en lo que se refiere a la legitimación de hábitos, conductas y roles que se establecen en la escuela en cuanto al género; tal como lo revela el informe para la participación organizado por la Unesco titulado *Género y logros de aprendizaje* (Calvo, 2016):

En Colombia, los resultados de la evaluación SABER para estudiantes de quinto y noveno grado, evidencian una brecha de género en la que los varones presentan una ventaja en matemática que se incrementa con el tiempo (2005 a 2009), mientras la brecha de género en lectura, privilegia a las niñas y suele desaparecer en noveno grado. En consonancia con estos hallazgos, los resultados de SABER para los estudiantes de onceavo grado (2005, 2009), dan cuenta de una creciente ventaja de los varones en matemática respecto a una ventaja casi insignificantes de las niñas en lectura (ICFES, 2013). Colombia fue el país que lideró la brecha de género en matemática por 32 puntos, en favor de los varones. (Calvo, 2016, P 3).

Según dicho informe, estos resultados estarían relacionados con las conductas sexistas, los estereotipos y las pautas de roles de género que se reproducen en el contexto escolar; las y los estudiantes aprenden a decodificar las expectativas del profesorado, esto tiene que ver con las actitudes, comportamientos y formas de actuar desde las prácticas educativas de los y las docentes respecto a sus estudiantes , percibiendo así los papeles que deben desempeñar en razón de su género, como esperan que su desempeño se destaque en áreas del conocimiento a las que se les otorga un estereotipo, para el caso el área de lenguaje en las estudiantes y las matemáticas en los jóvenes.

El hecho de que las pruebas estandarizadas nos evidencien la brecha generada en la educación; es un alerta que mueve los supuestos y los principios de no discriminación; es claro que sin acciones determinantes no provoca, por sí mismo, la superación de estereotipos sexistas. Lo ideal es pensarse una intervención eficaz, para crear estructuras que faciliten el desarrollo de un planteamiento coeducativo.

Las Subjetividades De Género Como Una Categoría De Análisis

Con respecto al análisis de la categoría denominada subjetividad, Piedrahita (2015), propone una relación que consideramos válida y apropiada en lo que tiene que ver con lo ético y lo político en las prácticas subjetivantes. La autora menciona el surgimiento de lo ético, atravesado por una correlación de alteridad, pero también, determina puntos de convergencia haciendo referencia a Bauman (2007), en lo que denomina la ética posmoderna, que concierne a la transmisión de mensajes volátiles o superfluos que el autor menciona como "influencias" de carácter momentáneo las cuales se reproducen desde las maquinarias sociales , a través de la universalidad que conlleva a modos de homogeneizar antes que de visibilizar, ya que, lleva a sustituir la diversidad por la uniformidad.

Ante esto, en lo que tiene que ver con la ética en la construcción de subjetividades, se enmarca también un precepto de regulación y legitimación a través de la norma

La ética se amolda al patrón de la ley. Tal como hace la ley, intenta definir las acciones «propias» e «impropias» en situaciones que califica. Se fija para sí el ideal (rara vez, si acaso, alcanzado en la práctica) de maquinar definiciones exhaustivas y claras que deriven en reglas nítidas para elegir entre lo propio y lo impropio, sin dejar ninguna zona gris de ambivalencia e interpretaciones múltiples (Bauman, P:20, 2005).

Hablamos entonces de la invisibilización de todo aquello que no se ha legitimado socialmente en el ejercicio del poder, considerando que la uniformidad produce contextos desiguales y descalifica todo aquello que se sale de un parámetro previamente establecido y regulado, resultando paradójicamente, un asunto que busca tolerar y al mismo tiempo, rechazar lo considerado diferente o anormal, dentro de situaciones de inequidad y exclusión que se presentan

frente a nuestro hacer normal y no se le dan las propuestas adecuadas que movilicen las formas de pensamiento, aquello tan legítimo como lo es la misma escuela; cuando nos preguntamos si tenemos actitudes discriminatorias en nuestro lenguaje, en los comportamientos o las relaciones, se suelen decir que se están muy lejos de lo habitual y que tratamos incluso de corregir estas actitudes. Sin embargo, cuando, a través de la observación atenta y de la reflexión, encontramos numerosos procesos de legitimación y tendencia a homogeneidad.

No es difícil erradicar estos patrones, aun así tampoco se debe desconocer que se hallan arraigados en lo más profundo de nuestras prácticas y sustentados a través de la cultura en la que hemos estado y seguimos estando inmersos.

Determinando entonces la consideración a una fijada tendencia de la indiferencia e inequidad, de sujetos enmarcados y titulados en un deber "moral" que no da lugar a nuevos posicionamientos de enunciación en el encuentro con los otros y las otras, sino a la reafirmación de subjetividades encuadradas en los dispositivos de poder y alienación:

"Más convertir al objeto de responsabilidad en mi norma, tomándolo(a) como mi posesión, bajo mis órdenes, haciéndolo(a) idéntico(a) a mí en éste o cualquier otro aspecto, y por ende despojándolo(a) de su responsabilidad, que constituye su alteridad, su unicidad" (Bauman, P:47, 2005). Coincidimos entonces con el argumento de Piedrahita (2015), refiriéndose a Bauman, en cuanto a la ambigüedad del sujeto libre, ya que se reafirma la universalidad de una ética en desconocimiento del otro y se desdibuja del camino la posibilidad de encontrar nuevas formas que contribuyan en la constitución de las subjetividades desde un reconocimiento equitativo en las relaciones. Es esencial en todo caso, a través de un recorrido en la constitución de los sujetos una "ética que tome en cuenta la emergencia de nuevas subjetividades móviles y fragmentadas" (Piedrahita, 2015 P:35).

Hay que mencionar, además una perspectiva que soporta nuestras premisas en lo que se refiere a los "dispositivos pedagógicos de género", (García, 2009) , los cuales se enmarcan en la configuración de la subjetividad, resultando en imaginarios, formas de interacción, roles y modos de participación dentro del contexto habitual educativo. "Los dispositivos crean condiciones que regulan y diferencian las formas de la participación escolar y social de las/ os estudiantes, las cuales terminan incidiendo en sus carreras académicas y sociales y, por ende, en las estrategias de acción y narración que configuran sus elecciones morales". (García, 2009, P139).

En Relación a lo anterior, y a modo de referente, es imprescindible retomar los planteamientos de Bourdieu (1979), sobre las ideas estereotipadas de las relaciones habituales y su tendencia a mantenerse fijas, es decir, los niños y las niñas pueden atribuirse subjetividades legitimadas ya que los hábitos culturales se reproducen, se mantienen y se reafirman como formas estructuradas de lo que se espera sean como hombres y como mujeres, ante unos marcos de referencia que se convierten en modos de ser, actuar y sentir, que generan tensiones y situaciones inequitativas en la cotidianidad de la escuela.

Más este recorrido no se trata tan sólo de reafirmar dichos modos de constitución de las subjetividades en la infancia dentro de un contexto de referentes históricos patriarcales, sino de la búsqueda permanente de posibles caminos de apertura a la constitución de nuevos procesos de subjetivación a través de las rupturas y resistencias a las normatividades de género para implicarnos en nuevas formas reflexionadas de concebirnos, independientemente de ser parte de un constructo cultural adquirido y aprobado como único y legítimo. Lo que para nosotras, como docentes interesadas en proponer nuevos constructos subjetivos en cuanto a las relaciones de género en los niños y las niñas, es altamente significativo.

Como lo manifiesta Cerri (2010) El sujeto se define como una subjetividad en constante devenir y al mismo tiempo, como un agente social que participa en el mundo común y que gracias a sus variadas experiencias sociales, es capaz de pensarse a sí mismo reposicionándose y resignificándose, modificando así la estructura social y el sistema de pensamiento.

Es decir, que todas las alternativas con carácter reflexivo y de reconocimiento del otro y la otra, pueden fomentar espacios de movilización y dinamización en los procesos subjetivantes emergentes, teniendo en cuenta que, el proceso de subjetivación es un modo complejo de relación a partir de las prácticas sociales y el posicionamiento del sujeto.

A razón de dichos planteamientos, nos referiremos a la premisa de la construcción de subjetividad política que nos propone Braidotti (2002), por medio de la cual, se nos permite realizar un recorrido que trascienda los códigos impuestos por la cultura y que nos implica en este sentido reconocernos y resituarnos, teniendo en cuenta de dónde venimos, como parte de nuestra identidad, que a su vez, nos permita en palabras de la autora, "la positividad de la diferencia, como la capacidad de incorporar y trascender aquellas mismas variables que lo estructuran: la clase, la raza, el sexo, la nacionalidad y la cultura" (Braidotti, 2002, P45). Lo que quiere decir que, partiendo de la importancia de nuestra propuesta en tanto la generación de encuentros reflexivos que den paso a visibilizar las violencias simbólicas que reproducen las imposiciones culturales hegemónicas en cuanto el género, se toman en consideración los acercamientos que nos permitan construir una trayectoria para comprender los procesos de subjetivación, a partir de formas alternativas de construir la subjetividad, posiblemente, con una trascendencia en las prácticas estéticas y sociales en devenir político y transformador.

De acuerdo con planteamiento de (Bunder, 1998), el cual acogemos como referente conceptual de nuestra experiencia investigativa, se espera que el resultado del proceso de subjetivación, sea en particular el tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo es el modo de referenciarse a partir de un conjunto de imágenes, identificaciones y narrativas que aparentan consolidar una naturaleza distintiva del sujeto a través de un recorrido para conocer y comprender cómo se establece y manifiesta la constitución de subjetividades en la relación del sujeto en lo social. Desde esta premisa, consideramos de vital importancia incluir la voz de los niños y las niñas participantes como actores significativos de esta propuesta coeducativa, por medio de sus subjetividades, mediadas por sus experiencias, sus contextos, sus acciones y sus relaciones.

El Sentido Narrativo Como Lugar De Enunciación

Antes de ahondar en el tema de la narración es preciso que detengamos la mirada hacia la literatura, la cual ha sido tomada como una concepción de formación del ser humano ya que en ella se recopila toda su experiencia, es decir, hay un reconocimiento de su realidad. En este sentido acogemos la postura del profesor Galeano "la literatura significa la síntesis de la experiencia individual y social de la comprensión de la vida como narración, tener la oportunidad de dejar de ser lo que somos para poder asumir lo que nos pasa con la pretensión de transformarlo o deformarlo… En tanto leer significa escuchar lo que el universo nos quiere decir (Galeano, 2008).En ese sentido de la vida como narración establecemos una de las diferentes formas en las que podemos interpretar nuestras realidades.

Para esta investigación, acogemos la idea de entender la narración como lo señala (Bruner, 1988) al referirse a una forma de construir realidad, que no solamente expresa dimensiones de la experiencia y configura la construcción social de la misma, sino donde entra en juego la subjetividad conformada por el discurso comunicativo. Es así que, "la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura" (Bruner, 1988, pág. 15). Por otro lado, (Sparkes & Devís, 2007) establecen una diferencia posible entre el uso de los términos narración y relato, "El relato se refiere a las historias reales que la gente cuenta, mientras que la narración o la narrativa se refiere a las estructuras que subyacen a las historias" (Sparkes & Devís, 2007, pág. 49).

Así pues, una narración implica algún tipo de estructura de la que las personas no son totalmente conscientes cuando cuentan sus historias debido a su naturaleza social y cultural, en donde lo narrativo tiene relación con lo anecdótico en la particularidad, que toma forma en los relatos para comprender y dar sentido a lo que se hace. Se podría afirmar entonces, que la narración tiene que ver con el acto de contar historias y relatos que de algún modo aportan y dan a conocer lo que acontece sobre ellos mismos o de otros. Dando así la posibilidad de análisis de las subjetividades individuales y colectivas que se hacen explicitas dentro del tejido narrativo que las compone. Siendo este, el fundamento investigativo de este proyecto, ya que nuestro propósito en todo caso, no es determinar categorías narrativas, sino el uso y análisis de las mismas en los procesos de constitución de subjetividades.

Estas características indican que la narración es una construcción social de la que dependen las personas para contar sus historias, toma relevancia al situarla en la interacción; como docentes narramos ejemplos al enseñar, al encontrarnos dialogando, narramos nuestro hacer cotidiano, los

niños y niñas nos narran historias, todo ello a partir del material narrativo disponible en la cultura en la que vivimos.

Las narraciones que encontramos en el entorno educativo, son de diversa índole, hablamos entonces de la literatura para niños y pocas veces para niñas, la importancia de estos en los escenarios educativos los convierten en algo más que una herramienta como lo señala Santamaría:

Cuando contamos un cuento entran en escena símbolos, palabras… En los cuentos se encuentran los sentidos de todas las cosas de la vida y cuando el niño accede es cómo si pudiera controlar estas situaciones, al ver sus conflictos internos puestos afuera en una narración que tiene que ver con sus propias dificultades pero que "mágicamente" es narrado por otro haciéndole sentir menos solo, menos raro, más acompañado, más normal.(Santamaría & Bothert, 2011).

Así pues, la narrativa trasciende a esas particularidades del "yo" a través de las experiencias sensibles, que involucran de una manera compleja a nuestros sentidos de diferentes maneras, que evocan, proyectan, estimulan, apaciguan todo ello en función de permitirnos comunicarnos, palparnos en nuestra mismidad, desde situaciones imaginadas en encuentros, convirtiendo el momento en una reflexión crítica acerca del enfrentamiento a esa situación que hacemos real narrando. Por ello sus pretensiones no representan algún tipo de respuesta final a un problema o carencia específica, sino exponer una posibilidad; una apertura hacia el reconocimiento de las intersecciones que nos entretejen, hacia el entendimiento y consideración de múltiples situaciones, apuntando a fortalecer procesos de equidad de género que estén vinculados fuertemente a redefinirse a la par con las transformaciones. Tal y como lo reconoce Galeano (2008), se constituye una expresión autentica que motiva a la preocupación y reelaboración de su propio

sentido, no como un simple destinatario, sino que por el contrario, existe un protagonismo activo de quien hace parte en el proceso literario.

Ahora bien, en la narración hay una reconfiguración en los recorridos de lo vivido, además de la generación de múltiples relaciones con la otredad, en un campo donde hay un distanciamiento de lo cotidiano para ser dueños y dueñas de su destino, a partir de la creatividad imaginativa en la que caben múltiples alternativas de crear otras realidades posibles, siendo así, parte de un componente narrativo, en el desencadenamiento de los sucesos que no dejan de lado su propia vivencia; lo que atribuye a lo narrado una carga simbólica de significados.

En este sentido, Arfuch (2010), destaca el carácter intersubjetivo de la narración, a través de las valoraciones de quien narra y para quien se narra, orientado en una apuesta ética, estética y política, que resultan en la construcción de la voz enunciativa. Además del aporte narrativo, la autora se refiere a los modos de enunciación de lo que se narra, para determinar las maneras en que se configuran las experiencias y se establecen los límites entre la ficción y la realidad. Igualmente, se da sentido a las múltiples voces, en espacios otorgados de significación a través del lenguaje.

Por otro lado, para la favorabilidad de esta investigación, existe un indagación sobre el tipo de narrativas que son apropiadas, esto para no caer en la mera reproducción de las conductas sexistas que se presentan en los cuentos clásicos de la literatura infantil como lo asegura Fink(2016), los cuentos clásicos de hadas, hoy por hoy conocidos como de “princesas”, aportan a profundizar los estereotipos de género. Según la autora, desde el emporio de Disney por ejemplo, hay constantes en los personajes que no se modifican, a pesar de algunos cambios que se han producido en el

cine, respecto a los lugares femeninos, temas como la maternidad en la función de tareas diferentes a las de la crianza para las mujeres y el papel de la mujer en el legado familiar, como el tipo de relaciones que se teje entre ellas. El personaje masculino generalmente en lado opuesto al del personaje femenino. Así mismo, los rasgos físicos de los personajes, se limitan a un tipo estándar de apariencia, que no da cuenta de la diversidad, ni corresponde por su fisionomía a un tipo de etnia distinto al tradicionalmente usado. Acogemos el precepto de la autora, en el sentido de la reproducción de estereotipos como formas de violencia de género, en la mayoría de los cuentos clásicos; que si bien han tenido que moverse y acoger una serie de temas que en otros momentos históricos no se hubiesen pensado si quiera, aún permanecen en una línea estándar que da cuenta de diversos temas pero sin un vínculo reflexivo o que proponga eventuales espacios de debate y deconstrucción.

En este sentido, y para profundizar la mirada, se realiza una revisión de publicaciones desde la literatura coeducativa, como propuesta alternativa para recrear a partir de historias contadas de otras maneras, nuevos personajes, hombres y mujeres, que puedan aportar a muchas posibilidades distintas de ser, en cuanto salen de los cánones de lo que se supone como normal. Y por otro lado, la narrativa coeducativa como construcción de equidad y respeto de nosotros mismos y de los demás, en el sentido de reivindicar la posibilidad en el lenguaje narrativo, donde la memoria traza un puente para reconocernos desde acontecimientos, silencios y saberes, donde se es llamado a coser, dialogar, dibujar, colorear, componer y comunicar las piezas de relatos o fragmentos escritos que la educación ha olvidado, lo cual también implica un cambio en las formas hegemónicas de pensamiento.

La Co-educación como Propuesta de Educación Igualitaria

Todos estos acercamientos resultan alejados de experiencias particulares donde se aborde única y exclusivamente el tema de las relaciones de género en la escuela, distanciamiento que se pretende abordar desde la construcción tanto teórica como vivencial de cada uno de los actores implicados para generar acciones concretas en el abordaje de la temática. Para ello se trae a dialogo el cómo llegar a dichos objetivos apoyados en conceptos articuladores, para este caso la co-educación:

La responsabilidad atribuida a la escuela en la formación de los niños y niñas es una de las más significativas socialmente, siendo este el espacio de formación, en el que mayor tiempo pasan en convivencia, para este caso particularmente nos centramos en la construcción de las masculinidades y feminidades que han sido homogenizadas, aquellos lenguajes sexistas, agresiones y omisiones del papel de la mujer en lo educativo y de las privaciones emocionales y afectivas por nombrar algunas características de la formación de masculinidades en los hombres como lo indica Sánchez en su investigación titulada Educar en la igualdad para prevenir la violencia de género:

A lo largo de la historia, han existido muchas resistencias sociales ante la educación de las mujeres, contribuyendo a una educación basada principalmente en el aprendizaje de roles tradicionales adscritos a su sexo. Durante el siglo XIX y principios del XX, las mujeres aceptaron el papel de esposas partir de este momento, aparecen enseñanzas dirigidas a niñas y mujeres; aunque caracterizadas por la escasez de contenidos intelectuales, deficiente formación de las maestras y encaminados a una educación moral y doméstica. (Sánchez L. S., 2011)

De allí la importancia de lo que se pretende sea explorado en los diferentes procesos formativos para revisar las relaciones agresivas o afectivas así como las de formación, ¿qué acciones de las que se realizan actualmente están ligadas con violencia de género? y ¿qué elementos materiales de apoyo o acciones tenemos a la mano para intervenir estos comportamientos?

De esta forma construir una ruta de acercamiento que permita educar en y para las relaciones de los niños y las niñas sin que las formas de sexismo determinen su paso por la vida escolar, es por ello que, iniciamos una fase de acercamiento conceptual a elementos que enriquezcan la forma en la que se quiere abordar la temática de equidad de género.

Para realizar ese acercamiento al concepto Co-educación es importante decir que lo antecede el de educación mixta e igualitaria donde se modificó el currículo basado en la educación masculina, por la inclusión de las niñas y mujeres en la educación, pretendía aportar a un tipo de aprendizaje, donde se hiciera énfasis en que los niños y niñas se rigieran bajo las mismas normas, exigencias y formas de enseñanza. También hace parte del eje central en varias propuestas de formación educativa atravesando al currículo en su totalidad con intervenciones centradas en actuar frente al proceder formativo y didáctico de los y las maestras, iniciando por su lenguaje hasta la elección de la manera en la que se imparte el conocimiento, entendiendo que la escuela mixta no ha logrado ser en su totalidad co educativa, como lo podemos ver en EMAKUNDE el Instituto Vasco para la Mujer, la guía para el modelo educativo de centro, allí su equipo de trabajo definen la Co educación como :

El marco necesario e imprescindible que nos permite conseguir el desarrollo integral de las personas. El centro escolar deberá ofertar modelos educativos integrales que permitan eliminar los estereotipos masculinos y femeninos para que cada alumna y alumno pueda construir su identidad personal al margen de la identidad de género y conseguir el desarrollo de todas sus potencialidades

en colaboración con las familias. Para ello, es necesario introducir el análisis de género como paradigma globalizador en el desarrollo de capacidades, valores y actitudes en el alumnado. (Gasteiz, 1997)

Cada uno de los temas transversales, en el tratamiento a la diversidad, el currículo escolar, la ocupación de los espacios, los criterios de selección de materiales, las normas de convivencia.

Siguiendo estas ideas como expone Subirats:

La coeducación, en el momento actual plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros. (Subirats, 1994),

Nos referimos entonces a la apuesta por la formación, donde no prevalezca ningún tipo de ventaja u oferta de conocimiento diferenciada por el género, donde no supone que los y las estudiantes posean una capacidad ligada a su sexo bilógico, además, que entre ellos mismos logren generar relaciones donde se asuman como seres humanos garantes de derechos.

En esta perspectiva nos situamos desde (Marugán, 2012) donde "La coeducación consiste en educar "personas" indistintamente del sexo o género al que pertenezcan. No significa solo integrar a las niñas y mujeres y darles su lugar en el mundo como personas. Significa también educar a los niños y darles una oportunidad a que sean educados emocional y afectivamente…"

Esta propuesta Co educativa entonces supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en los que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación

Según López Muñoz en Marugán (2012) son diversos los avances que se han alcanzado en las últimas décadas en la conquista de la coeducación. En la actualidad, subsisten todavía modelos de conducta y de relaciones entre hombres y mujeres que reproducen los desequilibrios existentes entre ambos y, por lo tanto, se hace necesario seguir progresando para que se lleven a cabo diferentes transformaciones estructurales y cambios verdaderamente importantes en todos los ámbitos, por lo que ya no debemos hablar sólo de educar sino de co-educar.

Para el espacio que nos convoca en esta propuesta nos acercamos a la Co educación en el contexto Colombiano; se han adelantado investigaciones acerca del papel de la mujer en la educación para visualizar su aporte histórico, político, pedagógico y cultural, quienes han tenido un recorrido desde las posturas feministas, las políticas públicas y desde propuestas de intervención educativa.

Los estudios de Ana Rico de Alonso y colaboradores (2000) parten del sistema sexo/genero para indagar los procesos de reproducción y resistencia en los escenarios escolares a través del análisis de las creencias y prácticas educativas discriminatorias en el currículo oculto. En cuanto a la dimensión cognoscitiva han indagado sobre las creencias de los docentes acerca de las características del alumnado, sus competencias, intereses y comportamientos. En cuanto a la relación pedagógica, se ha investigado las relaciones docentes-alumnado, donde se transmiten valores, normas y pautas de comportamientos asociadas al género; y en cuanto, al resultado del

proceso educativo se ha indagado los comportamientos de alumnos y alumnas en cuanto a su identidad y proyecto de vida.

Esto hechos han ratificado el posicionamiento de la investigación frente a la duda sobre la idoneidad de la educación para la equidad de género que se está dando en los ambientes escolares, abordar esta problemática latente a través de la Co educación es un objetivo complejo, sin embargo, con grandes oportunidades, por ello, requiere un tratamiento adecuado.

En este sentido la intención se une a la propuesta como eje articulador de los actores del sistema educativo , los padres, las madres, cuidadores, docentes , orientadores y todo aquel que se interese en ser un agente Co educativo de la equidad de género.

Pensando en ese interés, a la par de la realización de la investigación se diseña una estrategia pedagógica donde estos actores del contexto encuentren una serie de herramientas, experiencias, documentos y mediadores pedagógicos que aplicados a los diferentes contextos logren la aproximación a los temas de género.

Este abordaje se plantea con el objetivo de en primera instancia hacer un reconocimiento de situaciones de inequidad que pueden presentarse en el aula, en el lenguaje, en la forma de aprendizaje; básicamente en las relaciones habituales que han normalizado las violencias de género "El propósito de problematizar la heterogeneidad, multiplicidad y simultaneidad, así como el carácter relativo y cambiante de las identidades, constituye un aporte significativo de estos trabajos." (Dominguez, 2004) ,este material busca esencialmente diagnosticar y abordar de manera consiente la subjetividad y las formas individuales de adquisición de la identidad de género, las condiciones sociales e históricas que definen y transforman las relaciones sociales de género desde la escuela ; las representaciones sociales, que las y los niños construyen en su diario

vivir ideológica y culturalmente, para reflexionar sobre ellas y construir en lo posible nuevas relaciones que buscan dar sentido a la diferenciación sexual.

La incorporación de la modalidad taller coeducativo, al interior de la escuela otorgo las herramientas que nos ayudaron a visibilizar los modos establecidos del deber ser respecto al género, lo que conlleva a iniciar posicionamientos críticos que cuestionan las exigencias de los esquemas rígidos, en lo que se refiere a ser niños y ser niñas, y así mismo implican posibles búsquedas de relaciones de género desde el disfrute de los espacios equitativos.

Tabla N3

Validación de estudiantes

Sobre la experiencia	Sobre lo que se hizo visible	Sobre lo que nos queda para reflexionar
" Compartimos muchas cosas entre compañeros y contamos nuestras historias .Si Hay un antes y después ya que cambió en mí, mi forma de pensar"	"Ahora nos damos cuenta de mensajes que se transmiten, que pueden afectar a hombres y mujeres"	"No hay que dejarse influenciar, no dañar su cuerpo hay que respetarse y quererse como uno es"
"Aprendí que por uno vestirse de tal forma piensan o creen saber lo que uno es. Cambio mi forma de pensar"	"De los juegos y los juguetes me doy cuenta que las niñas desde pequeñas deben jugar con muñecas que son supuestamente perfectas, 90-60-90, piel blanca. Pero si las mujeres no son así, son discriminadas o las hacen sentir mal"	" Las Dificultades son tomadas como enseñanzas además de reconocer cuando uno se equivoca"

“Ahora trabajo mejor en un equipo”	“Los niños juegan con Súper héroes altos, musculosos, fuertes, cuando el niño no es así es discriminado y dicen que es una niña”.	“No tengo que perder la sensibilidad por ser un niño”
“Pudimos aprender varias cosas que no sabíamos y pude expresar lo que yo sentía”	”El comercio vende para las niñas la muñeca Barbie con bebe porque se da el mensaje que ese es el proyecto de la mujer”	“Cuidar nuestro cuerpo es importante”
“Las actividades nos hicieron cambiar la forma de pensar sobre los niños y las niñas. Lo que cambio en mí: me di cuenta que no era bueno pensar mal hacia los niños que se venían con ciertas cosas que yo pensaba que eran sola para niñas”.	“En las redes sociales muchas veces hay violencia en lo que se comunica, se humilla a alguien y por complacer a los demás se hacen cosas malas”	“No se sientan mal porque no tienen likes en las fotos, acéptese como usted es de forma natural y sin filtros”
“Las actividades hablaron sobre la Libertad de expresión y libertad de pensamiento realizamos varias actividades relacionadas con la vida cotidiana, lo que cambio en mí fue que		“hay que entender y respetar que los demás quieren salir adelante de diferentes maneras”

comenzamos a ver las personas sin estereotipos tales y como son"		
"Me gusto que pude hablar con mis papás de mi nacimiento. Cambio en mí la forma de pensar de los hombres y las mujeres".		"Hablar de estos temas con niños más pequeños que nosotros puede contribuir a cambiar lo que impone la sociedad"

(Creación Propia)

Con padres, madres y cuidadores

En cuanto al ámbito familiar, esta propuesta reflejó la importancia de iniciar procesos de cambio en las formas de relación familiar, teniendo en cuenta que el vínculo de la familia, es parte fundamental en la socialización de los niños y las niñas desde su nacimiento, de este modo se configura la manera en que se determinan dichas relaciones que pueden definirse en modelos jerárquicos o formas igualitarias de convivir en el hogar. A pesar de que el trabajo con las familias fue una pequeña parte del proyecto, se generó una disposición en los grupos familiares para la participación en las dinámicas propuestas, lo que contribuyó en la construcción de narrativas colectivas y que además, nos permitió indagar en los roles que cada quien cumple en función del género en sus prácticas cotidianas, con el fin de establecer modos subjetivantes, que hacen parte de lo que como familia los compone.

Tabla N. 4

Validación de madres, padres y cuidadores

Sobre la experiencia	Sobre lo que se hizo visible	Sobre lo que nos queda para reflexionar
"Si es bueno realizar estos talleres ya que hablan de lo que se		

vive en la actualidad y la discriminación entre los sexos femenino y masculino”	“Debe existir respeto para ambos sea hombre o sea mujer”	“La educación y el ejemplo los inculca primero la familia”
“Estamos de acuerdo este tipo de temas despejan dudas y aprendemos de ambas partes nosotros como padres con nuestra experiencia y los hijos con lo que van a aprender”	“ Los niños deben aprender a respetarse en cualquier entorno y esto tiene que ver con la crianza y la enseñanza que les han dado sobre el respeto a los hombres y a las mujeres”	“Las niñas y niños deben aprender a respetarse y respetar a los otros”
“Si es bueno para que más adelante sepan enseñarle a otros que nadie tiene que ser como los demás o como dicen unos sino como quieren ser”.	“Se evidencian formas de relacionarse machistas, según lo que dicen los estudiantes, Si hay diferencias después de los talleres, ahora ella reconoce que hay faltas de respeto”	“Un niño puede llorar para poder sacar sus emociones”
“Es importante ya que les enseñan a los niños lo importante que es aceptarse como es sin pretender ser otra persona”.	“Los niños y niñas son iguales pero la sociedad ha creado estereotipos de un niño y una niña perfecta. Normalmente la niña debe ser sumisa y callada, obedecer. El niño debe ser alegre, sociable y muy bueno para el deporte. Si somos así, somos “Aceptados” en la sociedad”.	“Debemos saber escuchar, tener confianza, somos una familia nos apoyamos con amor”

"Si sirve el proyecto porque hay cosas que nosotros como padres no sabemos, con esto ayudamos a formar a nuestros hijos más fuertes para no dejarse influenciar".	"Yo creo que en el entorno familiar debe suceder todo eso que los niños reflejan en sus relaciones, por ejemplo maltratar a la mujer"	"Hay cosas que nosotros como padres no sabemos y como padres también cometemos errores. Con esto ayudamos a formar hijos más fuertes para no dejarse influenciar"
"Los talleres nos ayudan como padres a saber las opiniones y sentimientos de los niños sobre lo que significa ser niño o niña y sobre cómo se perciben los mensajes que la sociedad les da"	"Los mensajes que los niños reciben trascienden en el desarrollo de la personalidad impidiéndoles su crecimiento libre. Les hacen creer sueños, deseos y expectativas y si no las cumplen son discriminados o juzgados haciéndolos creer que si hacen eso son malos, diferentes sin darse cuenta que si todos los niños fueran iguales este mundo sería monótono, aburrido sin darse cuenta que lo maravilloso del mundo es la diversidad. No todas las niñas son rosa y todos los niños son azules"	"Mi hija se ha dado cuenta el valor de la vida y que lo diferente no siempre es malo"

(Creación Propia)

De esta manera, se da validez y reconocimiento a los actores participantes como protagonistas desde un contexto real que está mediado por sus experiencias, expectativas y sus relaciones cotidianas, en consonancia con lo que se indagó en esta investigación.

La Construcción del Concepto Género por Medio del Juego y el Juguete

La reproducción de estereotipos en cuanto al género en la etapa de la secundaria principalmente, esta permeada por agentes socializadores en los contextos familiares y escolares, además de una marcada influencia de los medios de información y comunicación, que influyen en la construcción de su identidad debido a que dichos agentes sirven como modelos de regulación y apropiación de roles sociales, promoviendo y reproduciendo a su vez formas subjetivas en un orden de control social.

A medida que avanzan los niños y las niñas en su etapa escolar, se reducen en la escuela los espacios lúdicos y creativos de socialización que se habían enfatizado en la primera infancia como un elemento importante en su desarrollo psico-social. Por lo que el juego como espacio lúdico en la secundaria únicamente se desarrolla en escenarios como el recreo, así lo afirma Rodríguez (2016), el recreo es un espacio que se administra en relación con las actividades de cada género, "El cuerpo como pizarra, lugar de inscripción de marcas y discursos, para el caso de los hombres el espacio público, lo fuerte, lo activo, la actividad. Para las mujeres el espacio privado (doméstico) lo débil, la pasividad" (Rodríguez, 2016, pág. 44)

Otro de los escenarios más comunes es el que tiene que ver con el espacio en la clase de educación física, en los momentos del juego reglamentado. Donde en consecuencia se pueden reforzar o resignificar las masculinidades y femineidades a partir de las formas de ser y actuar para cada género. Como lo manifiesta Alonso (2004), se evidencia un abordaje de la perspectiva de género en las clases de educación física por medio de las prácticas en lo que tiene que ver con la corporalidad, directamente relacionado con la identidad de todos y todas, además de los

procesos de construcción de ciudadanía y cultura en el tejido social. Lo que configura el juego como una práctica fundamental de producción de subjetividades y en cierta medida modelación de etiquetas de las labores y habilidades masculinas y femeninas.

Ahora bien, desde la perspectiva del juego como el espacio viable para la experiencia cultural, desde otras significaciones y representaciones en cuanto al juego y los juguetes, Reyes(1998) hace referencia a Winnicott (1951), en cuanto el juego como el origen de un acto creativo, es decir, dar origen a la creatividad en la construcción del "sí mismo" (self), que nos permitían el análisis de elementos masculinos y femeninos de los cuales se derive la construcción de un sí mismo, como formas de autodescubrimiento por medio de elementos de proyección e introyección que le permitan establecer relaciones con los otros y las otras. El autor hace referencia, de como un objeto transicional se convierte en un juguete cuando se emplea el simbolismo, debido a que los niños y las niñas pueden diferenciar claramente entre lo fantástico y lo real, entre los objetos y su relación con la creatividad y la percepción, desde lo subjetivo y objetivo.

El objeto transicional es lo que vemos de ese viaje de progreso hacia la experiencia, en ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior. (Reyes, 1998, pág. 143).

Como se ha dicho, en relación al objeto que se llega a convertir en juguete, existe un punto en común entre el objeto y lo que este llega a representar. Así pues el objeto es tomado como el resultado de aquello que el niño o la niña quiere expresar atravesado por su propia experiencia. Como lo refiere Gombrich (1999), el factor principal se refiere a la función que se le otorga al

objeto más que a la forma del mismo; “La imagen es tomada como una representación, que puede referirse a algo fuera de ella misma, “El común denominador entre el símbolo y la cosa simbolizada no es la "forma externa”, sino la función; la explicación de este hecho que se ha dado con mayor frecuencia es que el niño no dibuja lo que ve sino lo que sabe”. (Gombrich, 1999, pág. 9). El autor, se refiere a la necesidad de que la imaginación esté implícita en torno a la imagen, para que así, se creen múltiples posibilidades de dotar nuevos espacios en relación a nuevas formas.

Igualmente, lo reafirma Bruner (Bruner J. , 1984) , a partir de las observaciones en lo que tiene que ver con las sesiones de juego más extensas y elaboradas por los niños y las niñas, si son producidas a partir de materiales que les den la posibilidad de realizar construcciones propias de algo. Es así que, en relación a nuestro interés investigativo, la generación de los espacios lúdicos alternativos para la socialización y la construcción de nuevos procesos identitaros de género podrían ser posibles.

En definitiva, las diferentes teorías de juego se basan en las experiencias directas con objetos manipulables donde se generan relaciones entre las formas de pensamiento y las acciones realizadas con dichos los objetos, como lo indica (Luke, 1999) los juguetes de los niños se convierten para nuestro encuentro narrativo, en un medio que nos permite desde la cultura popular y la pedagogía caracterizar las formas de relación entre los conceptos, los lugares, las prácticas y los objetos lúdicos como elementos que dan cuenta de discursos culturales, significados y valores que se le asignan a determinadas acciones para este caso el género.

Capítulo IV

Consideraciones Metodológicas

Trazando las rutas, haciendo el camino al andar

En esta etapa de la investigación, fue para nosotras de mayor trascendencia indagar los sentidos de enunciación de los niños y las niñas, para ir encontrando sus subjetividades, a través de escenarios donde la participación fuera explicita y palpable por medio de las experiencias narrativas coeducativas.

Atribuciones al poder mágico en el encuentro con la palabra, aquella que se cruza con miles de sentimientos, vivencias, creencias, expectativas, miedos y así, deja ver en cada uno y cada una de nosotras un devenir constante de quienes somos, e inclusive de quienes quisiéramos ser.

No surge de la nada contar un cuento, ni mucho menos contar mi propio cuento, por lo que se hace necesario marcar múltiples recorridos, trazar diferentes rutas que nos permitan indagar sobre maneras distintas de forjar los caminos. Esto solo se logró caminando, recorriendo, explorando, después de ires y venires de un camino que solo se forja al andar.

La Narrativa como Herramienta Metodológica de Investigación

La investigación educativa, tiene una marcada relación con el reconocimiento del docente a las problemáticas sociales que han permeado la educación y su incidencia en los actores del contexto. Cuando los docentes interesados en la indagación de dichas realidades perfilamos la mirada, debemos encontrar métodos que nos permitan reconocer cómo incurren a su vez en dichos actores sus experiencias de vida, deseos, motivaciones y frustraciones. Desde este punto de vista, nos permitimos concebir la investigación educativa, teniendo en cuenta las historias de los niños y las niñas, los padres y las madres, los docentes y demás. Seguramente en una continua tensión, pero también, en una posible negociación desde la relación con otros y otras.

En este sentido, la narrativa sería el camino para indagar e interpretar la dimensión emotiva de la experiencia, las relaciones y la complejidad de cada acción. Esta se puede emplear como el fenómeno que se investiga o el método de la investigación (Conelly, 1995). Así mismo, la investigación por medio de la narrativa busca la reconstrucción de las vivencias y a su vez, los hallazgos en las significaciones de los relatos. Metodológicamente, se pretende indagar la pertinencia de dicho relato y su incidencia en las relaciones de lo que se quiere articular desde el análisis de lo personal y el aporte en lo colectivo.

De esta manera, los relatos denotados en las narraciones orales y escritas como estrategias metodológicas permitirán construir posibles significaciones de lo que acontece en el escenario escolar y las formas subjetivas de construcción desde un contexto real, lo que nos lleva a transformar así mismo nuestro saber pedagógico por medio de la misma práctica investigativa.

En este proceso de producción del saber pedagógico el maestro se hace, se recrea, se modifica, se reinventa; en otras palabras, se constituye narrativamente (Bruner J. , 1997). La práctica educativa está cargada entonces de las diversas experiencias mediadas a su vez por las acciones humanas que inciden directamente en las relaciones.

El relato como determinante para la reflexión surge a través de los encuentros conversacionales después de cada taller y están contemplados como una estrategia metodológica que surgen de la lectura y el análisis de los cuentos coeducativos y a partir de narrarse también desde las vivencias y expectativas de nuestras propias historias.

Por otra parte, como lo mencionan García & Huidobro (2016), haciendo referencia a Brockmeir, (2000), la finalidad del uso de la narrativa es precisamente evitar el uso de la explicación y la descripción para en vez de eso, contemos cuentos como parte del proceso narrativo. Narrar no es solo describir las experiencias sino contarlas como si fueran una fábula, Brockmeir (2000). De esta manera, surge para esta investigación la estrategia de proponer a los niños y las niñas elaborar sus propias creaciones narrativas, teniendo en cuenta que, a partir de sus subjetividades, se construye una perspectiva más amplia de la realidad a través de sus múltiples miradas como se ha venido especificando en relación con los componentes teóricos ya mencionados, donde se adopta como una alternativa de narrarnos mediados por las experiencias presentadas y las rutas metodológicas que se han venido vislumbrando a lo largo de esta propuesta.

Configuración del recorrido

En cuanto a la elección de la muestra y la definición de los criterios de selección del grupo se realizó una caracterización de la población con la cual se pretende trabajar durante la investigación. La ficha de caracterización se utilizó como una herramienta de obtención de datos sobre los niños y las niñas de grado sexto de la IED Villas Del Progreso jornada mañana, con el fin de reconocer aspectos relevantes de su contexto familiar y escolar, lo cual nos permitió realizar una caracterización más veraz de la población y sus condiciones materiales de vida, entorno escolar y relaciones sociales. Teniendo en cuenta dichos aspectos, surge la iniciativa de abordar acontecimientos de su cotidianidad que se ven permeados por los estereotipos, roles, etiquetas y la forma en que dichos factores pueden fomentar las conductas sexistas e incrementar situaciones inequitativas en relación al género.

El tema para cada encuentro se propuso con el fin de indagar las categorías de análisis establecidas:

Conductas estereotipadas en la relación de los niños y las niñas

Reproducciones de roles de género asignados culturalmente

Subjetividades de los niños y niñas acerca de su género

Inequidad en las relaciones entre los niños y niñas

Esta propuesta, se trabajó a partir de la realización de una serie de talleres con énfasis coeducativo. Acogiéndonos al concepto de taller desde el punto de vista pedagógico que nos propone Egg (1999)como una forma de enseñar y aún más de aprender, a través de la realización

de “algo”, que se elabora conjuntamente, con el fin de aprender haciendo. Lo que nos permite ubicarnos en el proceso de la participación activa.

Dichos encuentros participativos, nos dieron la posibilidad de establecer una parte de la realidad de los niños y las niñas desde sus perspectivas y formas de concebir las relaciones de género, por medio de narraciones y relatos atravesados por sus experiencias personales, escolares y familiares. Estos talleres no mantienen un orden estricto para su aplicación, sino que se articulan a partir de los resultados obtenidos y lo que se pretende observar:

Ruta Metodológica

A continuación, realizamos un breve recorrido de la ruta metodológica que orientó nuestra propuesta investigativa. Para tal fin nos apoyamos en el enfoque cualitativo, ya que dicho enfoque nos dio la posibilidad de resolver interrogantes en el transcurso de nuestra indagación de manera asertiva, teniendo en cuenta que esta propuesta parte de la construcción de subjetividades con perspectiva de género de los niños y las niñas, a través de experiencias concretas significativas en los ambientes escolares habituales, mediados por las tradiciones, roles y actitudes que se van interiorizando.

Asumiendo la afirmación de (Anguera, 1995), en cuanto al método cualitativo se hace necesario un marco dentro del cual se represente fielmente por medio de lo narrado, el punto de vista de los sujetos respecto al mundo y sus experiencias. Es decir, para nuestro caso, la idea central es determinar detalladamente las apreciaciones de los niños y las niñas, reconociéndolas y dándoles validez. Es así que, hemos centrado nuestra investigación en la indagación de las

conductas sexistas y reproducción de estereotipos en cuanto al género, teniendo en cuenta que, dichos factores se naturalizan en los escenarios escolares. Lo que en definitiva, llega a marcar una tendencia subjetivante.

En este orden de ideas, nos proponemos entender y determinar estrategias que como docentes nos permitan generar puntos de encuentro en los cuales podamos mejorar nuestro actuar ante dichas situaciones. Según Pérez (2007), la utilización de metodología cualitativa en los estudios de género permite incorporar al dominio científico, aspectos que se han atribuido a las mujeres como lo personal y lo emocional. Este tipo de investigación pretende un acercamiento global y comprensivo a las y los protagonistas y a su proceso de construcción de significados, en un determinado contexto espacial y temporal. Igualmente, puede contribuir a analizar el sentido dado a las prácticas educativas, a comprender lo que se hace en dicho proceso, contribuyendo no solo en la vertiente educativa del mismo, sino también en la social.

Nuestra propuesta, responde a la investigación acción educativa (IAE), ya que, transforma el perfil del docente, como docente investigador, a partir de la reflexión de su propia práctica. Pensemos entonces en el docente como el capitán de un barco, quien dirige el rumbo propio y el de su tripulación para desembarcar con éxito a su destino, superando las dificultades y adversidades que puedan ocurrir en alta mar.

Recordemos, que cuando un maestro reflexiona sobre su propia praxis, puede hallar un indicio que dé cuenta de su actuar o proceder. De nada vale investigar, si no se pretende asumir como docentes una postura crítica y analítica sobre nuestros propios actos y sus consecuencias, además de ahondar en la búsqueda de respuestas sobre quiénes somos y sobre lo que hacemos.

Esta acción educativa no puede ser reducida por nuestra propia voluntad a un modelo de reproducción de conceptos o una repetición de fórmulas, sino más bien, debe ser concebida en un acto de creación, en donde maestros y maestras, no solo cumplimos la función de enseñar sino la de estimular la interacción mediada por el conocimiento y la planeación de formas diversas para abordar problemáticas y nuevos retos del contexto educativo. Según Frigerio (2010), ejercer la docencia debe ser entendido como algo más que cumplir un oficio o una profesión, educar es: una manera de pensarse el oficio de vivir, en medio de las complejidades y las relaciones con el mismo mundo, los saberes y los sujetos.

A partir de los conceptos de (Bartolomé & Cabrera, 2000) , en cuanto a la investigación educativa que acoge nuestros preceptos investigativos, "Se considera la investigación educativa desde un enfoque social y ello permite enfatizar la voz de los participantes en el propio proceso de investigación e incorporar su punto de vista. En este sentido, la utilización de grupos de discusión o de la entrevista en profundidad, como estrategias prioritarias para la recogida de la información, son evidencias de este cambio metodológico". (Bartolomé & Cabrera, 2000, P 463). Teniendo en cuenta dichos criterios de la (IAE,) buscamos indagar sobre estrategias que fortalezcan nuestras prácticas de aula y a su vez permitan mejorar las relaciones de género de los niños y las niñas.

Tabla 1.

Ruta de Exploración

Habilidades y labores masculinas y femeninas Tópico: Roles de género.	Taller coeducativo: *"Te quiero contar una historia"* Objetivos -Generar acercamiento a la lectura de textos con perspectiva de género -Reconocer las subjetividades de los participantes acerca de las funciones que realizan mujeres y hombres en el entorno familiar y las labores diarias.	Modalidad: Conversatorios y dibujos para trabajar con los niños y las niñas
El deber ser de los niños y las niñas en cuanto al género. Tópico: Reproducción de roles socialmente asignados.	Taller coeducativo: "*Cuéntame la historia de cuando nací"* Objetivos: -Reconstruir la historia de nacimiento desde el carácter autobiográfico. -Compartir la experiencia de historias de vida que dan cuenta de mi identidad.	Modalidad: Historias de vida y escritura creativa, creación de cuentos, para trabajar con los niños las niñas y sus cuidadores.

Aspectos positivos y negativos de las relaciones con los otros y las otras Tópico: Procesos de Subjetivación de género de los niños y las niñas.	Taller coeducativo: "*¿Qué es ser un niño y que es ser una niña?"* Objetivos: -Indagar las subjetividades que tienen los niños y las niñas alrededor de la pregunta ¿Qué es ser niño? ¿Qué es ser niña? -Construir y aclarar conceptos como sexo, género, Identidad sexual.	Modalidad: Entrevista semiestructurada, escritos y dibujos para trabajar con los niños y las niñas.
Cómo quiero actuar, ser y sentir Tópico : construcción de concepto sexo / género	Taller coeducativo*: "Soy libre para SER"* Objetivos: -Mostrar situaciones en las que somos señalados por alejarnos de los estereotipos - Generar debate sobre las diferencias de los conceptos sexo género.	Modalidad: escritura y conversatorio a través de preguntas orientadoras

Construcción de nuevas subjetividades de género. Tópico: creación de personajes a través de narrativas biográficas.	Taller coeducativo : "*La fábrica de Gepetto"* Objetivos: -Analizar la asignación de valores de los personajes a elaborar -Contrastar las posturas referentes al ser niño o niña de los y las estudiantes	Modalidad: Construcciones creativas, elaboración de muñecos y muñecas. Escritura creativa, narrativas, biografía del personaje. Para trabajar con los niños y las niñas.
Validación de Resultados. Reconocimiento de los actores participantes, como sujetos protagonistas de un contexto real, mediado por sus	Cierre y Conclusiones: *"Contando nuestro propio cuento"* Objetivo: -Generar una interlocución con los actores involucrados acerca de los niveles de afectación	Modalidad: Conversatorio

experiencias, expectativas y sus relaciones cotidianas. A partir de un primer análisis de resultados desde el tejido narrativo de los encuentros en cada taller.	-Identificar la incidencia de los atores involucrados para el análisis de la investigación

Basado en los talleres aplicados según su diseño metodológico (Fuente: Creación Propia)

A partir de los temas establecidos para cada encuentro, se realizó la lectura de un cuento coeducativo específico, que nos facilitara ahondar en el tema de una forma más lúdica y motivadora, con el fin de aclarar conceptos además de fomentar espacios de reflexión que nos permitieron después de cada lectura diferentes técnicas para la recolección de la información tales como, los conversatorios, los relatos, la escritura creativa y las entrevistas informales conversacionales.

Para este momento metodológico, los niños y las niñas, elaboraron un muñeco o una muñeca, cada uno según su iniciativa, confeccionado por ellos mismos, para asignarle a cada personaje características físicas específicas y rasgos de su personalidad que les permitieron expresar libremente sus formas de ser de actuar y sentir, independientemente de su género.

Con lo que se garantizaba una construcción creativa de cada participante, ya que la elaboración de los personajes permitió reconocer los procesos de subjetivación, que generan en cada persona un estilo propio de relacionarse con su entorno social, a partir de los imaginarios construidos en las instituciones socializadoras de las que han formado parte. (Muriel, 2016)

Acogiéndonos a lo planteado por Stenhouse, citado por Bisquerra, (Bisquerra, 2009), la finalidad de la investigación educativa es el aporte a la transformación social de las prácticas educativas hacia una visión más amplia de sus propias acciones para definir su actuación en el proceso. Así pues, durante el tejido de esta propuesta construimos en colectivo, nuevos espacios para reflexionar sobre nuestras relaciones con perspectiva de género.

Es importante resaltar que en el transcurso de esta propuesta metodológica, se requirió de nuestra parte constantes distanciamientos de los escenarios escolares tradicionales y constantes transformaciones a nuestra intervención, que permitieron replantear el rumbo de nuestro navegar. Lo que nos ofreció nuevas oportunidades de interpretar y re-interpretar cada encuentro coeducativo.

Es así que, para nosotras como docentes investigadoras, fue considerable tomar distancia de lo que somos y de lo que hacemos habitualmente en el aula, para que esto nos permitiera dejar de ser el reflejo de una figura inamovible o de concebir una sola mirada de nuestras realidades educativas y sociales, distancia que se tomó gracias a las dinámicas investigativas, el reconocer cada una y cada uno de los actores desde sus voces, entender sus conexiones con la cultura y los cambios que a largo plazo puede representar el abordar este tópico.

En lo que concierne al tipo de metodología aplicado en el transcurrir de nuestra travesía investigativa, nos identificamos con el pensamiento de Piedrahita (2015), en cuanto a la posibilidad de fuga, a través de un proceso de subjetivación;

La subjetivación en devenir, implica un modo de existencia minoritario que se juega entre lo estético, lo político y lo ético, el antiguo sujeto ya no se reconoce en tanto que su identidad se desvanece en el fluir de la diferencia constitutiva de la vida. (Piedrahita, 2015, P 81).

Podríamos concluir entonces, que dicha intervención nos permitió indagar procesos y nuevas alternativas para hallar el sentido de educar de forma coeducativa, a través de la cual, fortalecimos nuestra capacidad de reinterpretar la vida en la escuela y atribuirle un sentido propio, que contribuya con los principios éticos de formar a niños, niñas y jóvenes capaces de encontrar y hallar su propio sentido, motivados por encontrar su propia libertad.

El propósito de esta acción investigativa educativa entonces, se fue transformando en un acto de liberación, que nos conducirá a nuevos caminos, que sin duda nos permitirán enunciar con euforia y emoción "Tierra a la vista".

Focalización del grupo de trabajo

Esta recopilación de experiencias coeducativas fue el fundamento de nuestro interés por visibilizar los estereotipos relativos al género que se reproducen en diferentes escenarios escolares por medio del lenguaje, las actuaciones y las imágenes, en los que se ven inmersos los actores del contexto. Sin embargo, el corpus de nuestra propuesta, de ninguna manera pretendía dar por sentado una realidad evidente; todos y todas estamos hechos de estereotipos constituidos y construidos que en este sentido implican la subjetividad.

Tampoco fue nuestro interés, como docentes investigativas buscar un papel protagónico de la promoción y divulgación en la importancia de la inclusión de la coeducación para una educación con miras a la equidad. Por el contario, nuestro fin más preciso, ha sido, que el resultado de este trabajo sea escuchar y darles voz a nuestros estudiantes acerca de lo que para ellos y ellas significa, ser niños y ser niñas, a partir de los encuentros que posibilitaron el reconocimiento y la reflexión desde sus propias subjetividades. Para tal fin, indagamos en estrategias metodológicas que nos permitieran la visibilizacion de ellos y ellas, a través de sus historias, anécdotas, opiniones, inquietudes, sentimientos y expectativas en una narración colectiva que nos identifica, pero también nos hacen reconocernos y aceptarnos en nuestras diferencias.

De esta manera, fue pertinente focalizar un grupo de trabajo de 20 estudiantes entre niños y niñas, con quienes la interacción y socialización de los temas propuestos en nuestra ruta metodológica para cada encuentro fuera significativo, buscando con esto la generación de un ambiente armónico y apropiado para dotar de vida a las palabras, durante el desarrollo de la lectura de cuentos coeducativos, los conversatorios participativos así como la materialización de ideas y creaciones propias de los y las participantes a través de las narrativas y la construcción creativa de personajes desde sus propias iniciativas, buscando con esto, darle un significado al recorrido de sus experiencias en cuanto a las relaciones de género, que trascienden de los muros de la escuela y hacen parte de su cotidianidad.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para la focalización en cuanto al número de participantes, fue contar con el espacio y el tiempo suficiente para que los niños y las niñas diseñaran una búsqueda propia de sentido en sus propuestas creativas, desde una conexión armónica con la práctica de la lectura, la escritura y la oralidad entre otras, sin pretender quitarle rigurosidad al asunto, se planteó así para que, de esta manera, surgiera un interés placentero en

las actividades, no una imposición de asignación de tareas. Encontrándonos con una disposición efectiva para los encuentros que no era fácilmente observable dentro de sus clases habituales.

Igualmente, en el transcurso de este tejido narrativo se pensó en el acercamiento a padres madres y cuidadores, por lo que se mantuvo prioridad con los grupos de familia que contaron con la disposición y el interés por aportar en la construcción de las historia de vida de los niños y niñas, lo que sirvió de base para la elaboración de narraciones creativas sobre su origen familiar y para el cruce de sentimientos desde el reconocimiento de sí mismos a través de sus historias familiares. Aspecto que también fue un motivo determinante para la delimitación del grupo de trabajo, teniendo en cuenta que la iniciativa de este ejercicio fue una construcción colectiva de conocimiento, experiencias, vivencias y subjetividades en cuanto a las relaciones de género a través de aquello que cada niña y cada niño ha narrado desde lo que comunico en mi forma de ser y de sentir a través de mi lenguaje y mi cuerpo.

Seguimos así, trasegando en el camino del encuentro con los otros y las otras a partir de la reflexión, el reconocimiento y el respeto, incluyendo al cierre de esta recopilación de experiencias coeducativas, un espacio de validación con los niños y las niñas participantes, a través de un conversatorio, que tenga en cuenta su apropiación en esta propuesta y se establezca la mirada desde la cual se configuren los resultados que inciden en el proceso de análisis, el cual viene a ser parte de la construcción del concepto co educación desarrollado en el capítulo III.

Propuesta Metodológica para la Organización de la Información

Las formas de caracterizar la información se basaron en los instrumentos alrededor de diferentes tópicos anteriormente mencionados en el seguimiento de la ruta metodológica[1] , en la cual se aplicaron una serie de insumos utilizados para la recolección de datos, que se enfocaron principalmente en el desarrollo de una propuesta alternativa a partir de los encuentros, las actividades, la puesta en escena de los cuentos con énfasis coeducativo y los conversatorios, lo que posibilitó nuestra intención de dar a conocer la voz del grupo acerca de lo que para ellos significa, ser niños y ser niñas y a su vez, nos permitieron reflexionar sobre la importancia de abordar la equidad de género en el aula de clase y cómo esta influye directamente en nuestras relaciones.

Dichos espacios, nos permitieron el acercamiento a contextos más reales de las situaciones cotidianas que se naturalizan, generan inequidad y conductas sexistas en los diferentes escenarios escolares. Además, también fueron determinantes para conocer e identificar cómo influyen aquellos aspectos de los contextos familiares y los medios de comunicación a través del trabajo

[1] Tópicos trabajados en la ruta metodológica para la realización de los instrumentos: roles de género, reproducción de roles socialmente asignados, procesos de subjetivación de género de los niños y las niñas, reproducción de roles socialmente asignados, construcción del concepto sexo / género y la creación de personajes a través de narrativas biográficas.

realizado desde las historias de vida y la creación de cuentos que cada niño y cada niña asoció con un héroe o heroína y asoció con un rol determinado para cada personaje.

La realización de conversatorios a través de preguntas orientadoras, nos permitieron abordar los procesos de subjetivación de los niños y las niñas sobre el género, aspecto determinante en nuestro recorrido, ya que se establecieron encuentros y desencuentros sobre lo que los niños y las niñas han considerado, incide en sus relaciones con docentes, compañeros y compañeras. Así mismo, se generaron construcciones creativas en la elaboración de muñecos y muñecas por parte de los estudiantes participantes y a partir de las narrativas se realizaron historias de personajes en las cuales se permitiera a cada participante proponer nuevas alternativas para repensar las actitudes, los roles y los comportamientos de una manera menos ligada a la imposición de conductas asignadas desde un pensamiento patriarcal.

La revisión de las producciones textuales y conversatorios de los niños y las niñas aportan a la vinculación de categorías y subcategorías que nos permitieron organizar la información. De esta manera se jerarquizan los datos que representan mayor incidencia agrupándolos en sub categorías y su relación con aspectos relevantes en la investigación:

Tabla 3.

Subcategorías de análisis y su incidencia en la organización de la información

Encuentros y desencuentros en las relaciones con los otros y las otras	Incide en la constitución de las subjetividades en relación al género.
El deber ser Respecto al género	Tiene que ver con el estereotipo como representación visual y mental que se reproduce de manera idéntica dentro de un contexto cultural. Incide en la construcción de roles respecto al género.
Aspecto físico	Son juicios de valor que tienen que ver con la corporalización de los imaginarios
Habilidades y labores Masculinas y Femeninas	Se refiere a roles e incide en la imposición arbitraria de la cultura que se desarrolla en el ámbito educativo.
El Juego	Hace referencia a la construcción de la norma y el juego de roles que inciden en los escenarios

	escolares y dispositivos pedagógicos de género para configurar subjetividades.
Seguimiento de la norma	Tiene que ver con las reglas de Interacción a partir del género que inciden en el desempeño escolar.

(Creación Propia)

Subjetividades de Género, el Antes y el Después Durante el Desarrollo Metodológico

El deber ser respecto al género

Es la subcategoría con más reiteraciones, se describen parámetros instaurados de manera arbitraria que representan aquellas cosas que los y las participantes describen deben o no ser y hacer una mujer o un hombre incorporan, en este sentido, expresiones como: "las niñas tenemos que", "ser niño es ser", "Como niñas debemos tener en mente", "las niñas deben, les toca".

Dichas expresiones nos indican la forma de ver, de sentirse y pensarse respecto al rol de género ya que denotan una marcada responsabilidad de adecuarse a un parámetro establecido con anterioridad, a partir de desempeñarse de cierto modo y así cumplir con lo que por una razón que no se especifica es lo correcto, describen condiciones de lo que según ellos y ellas tiene que ser una niña; dama, madre, amiga, confiable, o los niños como caballeros detallistas y colaboradores.

"Ser niña es: defender tu lugar como mujer, pero no todas somos así porque hay algunas que parecen más niños que niñas" (niña grado6 narrando que es ser una niña taller3)

"el ser niña es muy complicado porque ellas requieren de mucho tiempo porque ellas demoran minutos casi horas arreglándose. (Niño grado6 describe que es ser una niña taller3)

"Ser niño es tener carácter obligaciones y compromisos" (niña grado6 narrando que es ser una niño taller3)

Los niños y las niñas siguen pautas de conducta que denominamos "El deber ser" para referirnos a lo que como hombres y como mujeres la sociedad nos demanda y que atribuyen a lo femenino y lo masculino, las distintas capacidades y roles situacionales con un sesgo de género; en lo que tiene que ver con el contexto escolar este se asocia con las diferentes maneras de participación y desempeño académico. La actuación de los niños y las niñas de acuerdo a su rol, que llega a posibilitar o limitar sus experiencias y su desempeño escolar.

Encuentros y desencuentros en las relaciones con los otros y las otras:

Desde la revisión de los instrumentos aplicados encontramos la reiteración de esta subcategoría tiene que ver con la manera en la que los niños y niñas expresan características personales de tipo descriptivo. Las frases codificadas muestran lo que son sus relaciones frente a ese otro u otra sobresaltando las construcciones subjetivas con relación al género, en ello refieren descripciones como: "las niñas son creídas, groseras, pelionas, o confiables, bondadosas tiernas responsables", así mismo: "los niños son agradables, respetuosos, caballeros" entre otros.

En algunas precisiones particulares de los textos encontramos:

"a un hombre se le respeta" (niña de grado 6o describe que es ser un niño, taller3)

"No debemos creernos más por nuestro género o edad" (niño grado6 describe un personaje, taller5)

"Las niñas se creen mucho cuando están con amigas y se creen más grandes pero cuando están solas son calladas porque saben que les pegan o les cascan" (niño de grado 6, escribe que le molesta de la relación con las niñas, ficha de caracterización sociodemográfica).

Aquello deja ver como se tejen las relaciones basadas en afirmaciones de índole positiva o negativa , este aspecto se da en una proporción aparentemente equilibrada, en la mayoría de textos se encuentra una simetría entre las frases que caracterizan lo que ellos y ellas consideran como negativo y las que aluden lo positivo, incluyendo sentimientos y posturas del cómo se convive en los escenarios tanto escolares como sociales y familiares, ya que, denotan entre otras cosas, apropiaciones de lenguajes impropios de los niños y niñas implicados en la presente investigación como:

"Entre dinero y mujeres no hay amigos fieles" (Niña de grado 6, narrando que es ser una niña, taller3)

Habilidades y labores masculinas o femeninas:

En esta subcategoría se codifican aquellas expresiones donde los textos indican labores que son propias o para las que se es mejor, un niño puede levantar con mayor facilidad los objetos, es más rápido, hábil para los juegos, es bueno para pelear a golpes es decir, "se es bueno para", "son mejores para", o "saben hacer", mientras que una niña es poco resistente, está encargada del cuidado de labores de hogar pues se asume que su función es esa y que no se le ve bien en otros ámbitos.

Para esta subcategoría la frecuencia es más baja y se presenta en expresiones como:

"somos buenas para peinarnos, maquillar, proteger y cuidar los animales" (niña grado6 narrando que es ser una niña taller3)

"las niñas duermen mucho" " (niño grado6 narrando que es ser una niña taller3)

"saben utilizar tacones cuando grandes" (niño grado6 narrando que es ser una niña taller3).

Aspecto físico:

Es una subcategoría que hace referencia a las diferentes descripciones que atienden a cualidades físicas que pertenecen a influencias momentáneas que tienen que ver con ideales de belleza mediatizados, las niñas son descritas como como: bonitas, lindas, según los escritos usan aretes, tardan demasiado tiempo en su cuidado personal, la limpieza, el porte adecuado del informe, el peinado, el perfume, incluso el maquillaje son características relevantes a la hora de describir a las niñas desde lo físico. Lo que proviene de una tendencia del uso del cuerpo como disciplina legitimada culturalmente otorgada especialmente a las mujeres. *"Las niñas están siempre bien arregladas" (Niño de grado6 describe que es ser una niña taller3).*

Lo que aparentemente da cuenta de una descripción inicial por observación que se manifiesta en función de responder la pregunta ¿Qué es ser un niño y que es ser una niña? Esta subcategoría emerge desde los estereotipos: *"Son bonitas muy bonitas" (Niño grado6 describe que es ser una niña taller3)*

"Utilizan aretes, balacas, anillos son juiciosas algunas usan tacones cuando son grandes" *(Niño grado6 describe que es ser una niña taller3)*

Para el caso de los niños encontramos frases relacionadas con la fuerza, la caballerosidad y los detalles, en este caso se describen a los niños con poca frecuencia desde lo físico, tanto niñas como

niños basan sus descripciones más en aspectos actitudinales y de relaciones que en características exteriores, usan con baja frecuencia términos como altos y fuertes; en esta categoría se puede evidenciar que los niños no expresan contemplarse o tener una idea de belleza frente a sí mismos lo que si ocurre con las niñas.

Seguimiento de la norma:

Esta subcategoría obedece a la codificación que refleja las construcciones consideradas para ellos y ellas adecuadas o inadecuadas de lo que hacen en el aula y en otros espacios.

Para referirse a las diferentes formas de comportamiento, generalmente en el ámbito escolar a partir de los imaginarios construidos en un primer plano por los y las maestras de la institución, quienes se encargan de rotular reiterativamente a las niñas como juiciosas y quienes deben comportarse como "niñas" en todo aspecto, así mismo como la forma en la que se exaltan los logros de las niñas en lo educativo y los afectos que se demuestran.

En este sentido, en los conversatorios las niñas del grupo de trabajo expresaban sentirse muy presionadas por el medio escolar que les exigía cierto comportamiento.

"profe es que uno como niña no tiene derecho a portarse mal"(Niña de grado 6 en conversatorio sobre roles y conductas asociadas al género).

Todo esto deviene la forma en que se describen a sí mismas y son descritas las niñas; expresiones como *"ellas no se paran del puesto", (niño grado6 narrando que es ser una niña taller3).*

"las niñas sí saben trabajar en grupo", "las niñas están bien presentadas",(niña grado6 narrando que es ser una niña taller3.

El seguimiento de la norma en el escenario escolar está directamente relacionado con los procesos disciplinaros corporales infantiles, se evidencia en este caso que puede ser diferencial para los géneros; las niñas generalmente cumplen las reglas manteniéndose en un posición corporal "adecuada" mientras que los niños son quienes reciben más llamados de atención por el incumplimiento de la misma.

El Juego:

Aquí podemos encontrar apreciaciones ligadas con el juego con una predominancia casi total en el futbol, primero como un juego exclusivo de los niños y hombres, segundo como una habilidad innata de los mismos y con el imaginario que a todos los niños les gusta, les apasiona y los mueve este deporte. Esta subcategoría tiene una incidencia alta en las descripciones de ambos actores. Esto tiene que ver con la cultura que instaura aspectos sociales muy determinantes como el sentarse en familia a ver los partidos de futbol, la acogida y aceptación por ser fiel hincha de un equipo o un jugador renombrado, que se juegue entre hombres del contexto cercano como el padre, los tíos, o los abuelos, entre otros, con quienes se practique este juego. En la mayoría de ocasiones, se establece como una acción o un espacio no compartido con las mujeres ya que, ellas no son buenas para jugarlo y además se presume que no les gusta y que prefieren el patinaje u otras actividades deportivas.

"A los niños solo les gusta jugar futbol" " (niña grado6 narrando que es ser un niño taller3)

"Son buenos en: jugar video juegos carreras y peleas." " (Niña grado6 narrando que es ser una niño taller3)

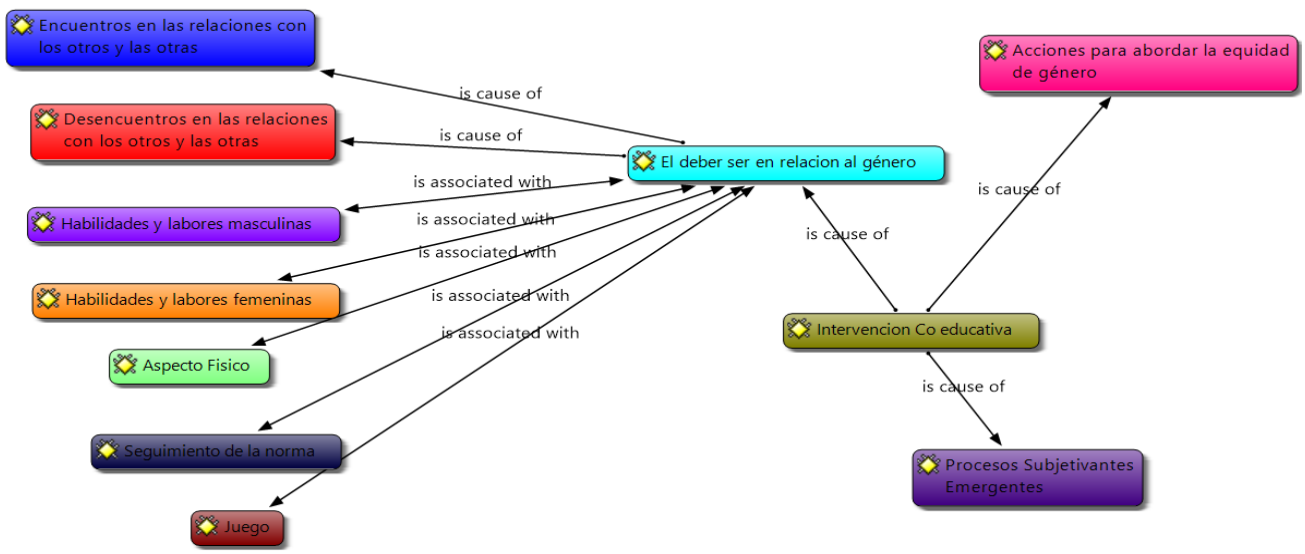
Ser un niño es gustarle mucho el futbol, jugar mucho en clase" " (niña grado6 narrando que es ser una niño taller3)

Esta subcategoría tiene una incidencia alta en las descripciones de ambos actores, tiene que ver con la cultura que instaura aspectos sociales muy determinantes; a los varones se les exige más en lo que tiene que ver con la fuerza y se les potencia más desde niños para la competencia. Lo cual también permite reconocer el uso de los espacios en los escenarios escolares: en el patio de recreo por ejemplo, cuando se organizan partidos de futbol y generalmente quienes participan son los niños y los maestros, lo que lleva a deducir que se instaura una regla en la cultura de la escuela, el espacio es predominantemente masculino.

Relación entre Subcategorías:

La presente red semántica relaciona las subcategorías en una correspondencia de causa y asociación con cada una, ya que los acuerdos y desacuerdos de las relaciones predominan en la categorización, por los detalles ya señalados, son causadas por la imposición del estereotipo, conectándose así con el deber ser en relación al género, lo que nos deja ver las expresiones de los niños y las niñas en cuanto a esas habilidades y cualidades que tienen frente a algunas acciones, lo cual está asociado al juego y al seguimiento de la norma.

Red Semántica. (Gráfico 2)



Subcategorías Emergentes:

Construcción de nuevas subjetividades y acciones para abordar la equidad de género.

Estas subcategorías corresponden a aquellas posibilidades de fuga que se van haciendo visibles a través de las narrativas y de lo que expresan los niños y las niñas por medio de nuevos procesos de subjetivación que surgen en forma espontánea a medida que se van familiarizando con los temas de los encuentros de una forma más crítica y reflexiva, así como también, el desarrollo de prácticas que pretenden resignificar la construcción de posturas más abiertas en el reconocimiento de la diferencia. En estas subcategorías se empiezan a ganar espacios críticos de reflexión y se logran tejer algunas propuestas que se articulan desde la iniciativa de los niños y las niñas, las cuales les permitirán mejorar su convivencia en el aula.

Lo que podemos percibir, es que a pesar de las tenciones que se desarrollan en el aula de clases, se evidencian a partir de sus narraciones, específicamente de los talleres: Soy libre para ser y La fábrica de Gepetto, ciertas manifestaciones de los niños y las niñas que dan voz a las

historias, experiencias y vivencias, desde donde no solo encontramos resistencias individuales, sino también, negociaciones colectivas con respecto a la equidad de género.

En este sentido, podemos vislumbrar resultados asertivos de nuestra propia práctica docente, en cuanto la utilización de herramientas de apoyo como la lectura de cuentos coeducativos y los espacios lúdicos de procesos reflexivos en torno a las relaciones de género, que implican el desarrollo de perspectivas inclusivas a partir de las subjetividades, las representaciones y construcciones de la identidad que pueden empezar a resignificarse y repensarse por fuera de los estereotipos hegemónicamente adquiridos. Lo que nos permite también un análisis de aquellos dispositivos pedagógicos en los que se reconfiguran los procesos de subjetivación en torno al género y su modo de articulación en la medida que se lleve a regular y normalizar o por el contario a reflexionar y cuestionar lo naturalizado en cuanto a la perspectiva de género a través del discurso.

A manera de articulación de los datos y a partir de la organización que se realizó de la información, iniciamos un acercamiento a la idea general que nos propone Blanco (2004) del análisis como proceso aplicado a alguna realidad, en este caso, la búsqueda permanente de propuestas que incidan en el fomento de la promoción de acciones que conlleven a la equidad de género en la escuela.

Lo que nos permite además, discriminar sus componentes, describir las relaciones entre las mismas y utilizar esa primera visión conceptual y lo subjetivo del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas. Es así que, analizar los datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos narrativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo.

En este sentido, el posterior análisis de esta información nos permite alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la difusión de este tipo de estrategias o propuestas para el abordaje de las relaciones de género desde un enfoque coeducativo, a través de las narrativas y los espacios de reflexión y participación en la inclusión de lo ético y lo político para la construcción de procesos de subjetivación cambiantes, que se desarrollen libremente sin que se quiera imponer una nueva estructura de ideales únicos y definitivos en cuanto al género.

De este modo, dicha subcategorización de la información, pretende dar una organización pertinente de los datos recogidos con el fin de corresponder adecuadamente a las estrategias que se plantearon en la propuesta metodológica, para representar el punto de vista de los sujetos respecto al mundo y sus experiencias.

Además de generar puntos de encuentro y participación con los niños y las niñas y el fortalecimiento del rol del docente desde nuestro quehacer, en miras a la transformación de las prácticas y los discursos para la construcción de nuevos ambientes educativos con proyección a una propuesta desde la interiorización y apropiación del concepto de coeducación, como parte de la experiencia y la vivencia docente que le permita disponer de recursos más acordes, para afrontar las situaciones reales del aula en cuanto a las relaciones de género.

Capítulo V

Análisis

No Seguimos los Mismos Caminos, Creamos los Nuestros

Recorriendo las narrativas que se crearon para hablar de sí mismos y de quienes los rodean, el horizonte fue aclarando a su marcha. Sin las letras algo torcidas y con los particulares grafos de niños y niñas apresurados por ir al recreo o terminar de prisa para jugar un rato, letras traviesas, letras tímidas y otras veces desbordantes de emociones con mucho que plasmar en sus historias fantasiosas cargadas de significados, no habría sido posible brincar las barreras que interferían nuestros anhelos de indagar el devenir constante de sus subjetividades.

Existe en nosotras ahora la certeza de que lo más complicado de esta propuesta es no cambiar el sentido de lo que cada línea escrita en sus narraciones significo para ellos. No minimizar sus palabras ni sus intenciones. Continuamos así, tratando de respetar sus búsquedas personales que para nosotras puedan servir para entablar vínculos de proximidad que trasciendan de la dinámica habitual del trabajo en clase, generando un texto narrado a tres voces: la de los niños y las niñas, las investigadoras y la de los autores que nos permiten remitirnos conceptualmente a nuestro tema de investigación.

El entramado de los talleres

Al iniciar el trabajo con grado sexto, pudimos escuchar a cada uno y cada una mencionar situaciones acerca de cuál es el trato que recibe y da a otras y otros compañeros de su mismo

salón, dicha manera de relacionarse es asumida como parte de la cotidianidad en la rutina de la escuela por ellas y ellos mismos y por los docentes:

"nuestros compañeros dicen que mi amiga y yo somos lesbianas porque siempre no la pasamos juntas y no tenemos novio", "Los niños siempre nos piden besos y nos cogen la cintura y hay niñas que se dejan", "Los niños siempre nos damos golpes pero es un juego, en ese juego no pueden estar las niñas", "Las niñas se creen mucho cuando están con amigas y se creen más grandes pero cuando están solas son calladas porque saben que les pegan o les cascan".
"(Alayon & Casas, 2016)

Existe en la institución dificultades de convivencia entre los estudiantes que se han mantenido y naturalizados por todos y todas incluidos los docentes, aunque ellos y ellas dedican la mayor parte del tiempo, intentando solucionar conflictos que ocurren en el aula donde se espera expliquen un tema denominado académico dando prevalencia a estas situaciones, aun así no es suficiente ya que se toma partido de los conflictos en tanto ya se han ocasionado, y terminan siendo denominados una crisis de convivencia en el salón, es decir, después del momento más álgido del conflicto; agresión verbal y agresión física (Alayon & Casas, 2016).

Para no caer en estas situaciones fue necesario pensar más allá y ver el trasfondo de los conflictos observando atentamente, escuchando a los y las estudiantes, leyendo sus actitudes y sus maneras de relacionarse, entonces frente a ello se hizo necesario como docentes admitir que parte de los conflictos tienen que ver con las diferencias de género. Por lo que en el grupo de trabajo docente existe una necesidad de indagar en estrategias que puedan ser encaminadas hacia una práctica institucional de equidad.

De esta manera, surgió nuestra propuesta de buscar alternativas diferentes para el manejo de dichos conflictos, que rompieran esquemas conductuales establecidos en la institución a manera de

regulación en los conflictos, el manual de convivencia y diferentes directrices que no han tenido ningún efecto desde la toma de conciencia o el encuentro, por parte de los docentes se sigue un conducto regular : llamado de atención verbal y escrito, registró en el observador del estudiante, informe al director de grupo y después de 3 registros, citación al acudiente del estudiante. (Alayon & Casas, 2016). Las situaciones conflictivas en el aula, son reiterativas el trabajo del docente requiere cambios estratégicos que conlleven al dialogo y al respeto mutuo, donde se tomen en cuenta las diferencias pretendiendo el aprendizaje y la aceptación en la diversidad que genere cambios significativos reales.

En una primera etapa de esta indagación, fue necesario un soporte de antecedentes sobre otros proyectos en cuanto al abordaje de las relaciones de género en el contexto escolar, las experiencias alternativas narrativas fueron la posibilidad de enfocar nuestro trabajo, lo que nos permitió reconocer los afanes, miedos e incertidumbres de cada niño y de cada niña por ser aceptado en el grupo, cada uno y cada una fue integrándose a las dinámicas propuestas por medio de los encuentros coeducativos y el tejido narrativo que fue la herramienta primordial para que expresaran los acontecimientos de su vida en los cuales se han sentido afectados de alguna manera, en lo que tiene que ver con las relaciones de género.

En un primer momento durante el taller diagnóstico "*Te quiero contar una historia*", fue novedoso para ellos y ellas encontrar un tipo de cuentos que rompían los esquemas de los cuentos clásicos infantiles. Los textos coeducativos *El Libro de los cerdos* de Anthony Browne, el cual representa los roles tradicionales en un modelo de familia donde la mujer asume la condición de madre trabajadora y dedicada a su vez a las labores domésticas, en esferas de acción separadas por lo público para los varones.

Y en contraposición a este, el cuento *El príncipe ceniciento* de Babette Cole, que denotó cierta resistencia a los acontecimientos narrados y una buena cantidad de comentarios sobre la extrañeza de la historia. Un joven dedicado a limpiar y atender las labores domésticas que conoce a una princesa aventurera e irreverente.

A pesar de esto, los estudiantes participaron activamente durante la lectura de los cuentos y se sintieron motivados con las imágenes alusivas a momentos importantes de la trama, donde los personajes afrontaron situaciones inusuales que no correspondían a los roles tradicionales para hombres y para mujeres. Igualmente, aceptaron y reconocieron similitudes con situaciones que suceden en casa, debido a que padres, madres, cuidadores, hijos e hijas, cumplen funciones asignadas teniendo en cuenta su rol familiar.

Desde este punto, fue provechoso indagar aspectos familiares, ya que esto determinó la importancia de trabajar conjuntamente con acudientes de las y los estudiantes, con el fin de determinar la incidencia de los contextos familiares en las maneras de relacionarse en la escuela como niños y como niñas. Así, se desarrolló para nuestra investigación un trabajo conjunto entre los niños, las niñas, padres, madres y/o cuidadores que sirvió para involucrar de cierta manera a la familia de cada participante, para hilar una significativa parte de nuestro tejido narrativo, en el taller *"Cuéntame la historia de cuando nací",* esta actividad se complementó con la lectura del cuento: *¿Me cuentas cuando nací?* de Elena Moreno y Susana Rosique.

Este trabajo conjunto fue recibido de manera asertiva por la mayoría de las familias, quienes relataron a los y las niñas, las anécdotas que marcaron la historia de su nacimiento. Momento que fue muy significativo para los estudiantes, ya que este tipo de narrativas familiares generó que cada participante se empoderara a través de su propio proceso de narración en la construcción de su propia historia. La primordial intención de esta intervención fue la de recopilar ciertos eventos que son dados a través de los significados y experiencias que cada uno y cada una van

construyendo de la manera como padres, madres y cuidadores apreciaron el momento de los nacimientos en sus vidas, lo que nos permitió indagar las subjetividades por las que estos momentos están atravesados en relación al acoger a este recién llegado, al enterarse de que esperaban un niño o una niña y como esto ha podido influir en la crianza de ellos y de ellas:

"*mi papá quería un niño y mi mamá quería una niña y cuando yo nací mi papá quedo muy contento de que fuera un Varón" Estudiante de grado 6º*

"Mi mamá quería un niño, cuando yo nací mi mamá pensó que era muy parecida a mi abuelita y sintió un poco de miedo de que fuera niña ya que mi abuelita sufrió mucho, ella prefería un niño porque las mujeres sufren más" Estudiante de grado 6º

"Mis padres querian lo que fuera niño o niña pero que naciera bien" Estudiante grado 6º .

Igualmente, se evidenció en la mayoría de las historias la maternidad como una construcción cultural naturalizada, ya que las madres son las principales o únicas responsables del cuidado propio y del recién nacido, y a su vez, en la mayoría de los casos, se denota una marcada presencia de la madre en los ámbitos laborales, teniendo en cuenta, las condiciones económicas de las familias, así como la presencia de hogares monoparentales.

"Cuando yo nací fue feliz y a la vez triste porque mi papá no le preparó a mi mamá ni un caldito, a mi mamá le tocó atenderse sola después de la cesárea" Estudiante de grado 6º

"A mi nadie me esperaba porque nadie sabia que mi mamá estaba embarzada, mi mamá estaba sola y no sabía si quería tener una niña o un niño" Estudiante de grado 6º

A partir del trabajo realizado , se determinó tambien, que a través de los discursos familiares se pueden percibir variados significados en lo que se refire al deber ser de las mujeres y el deber ser de los hombres, de acuerdo a los patrones culturales y la interaccion de los miembros de cada familia, en donde se generan diferentes dinámicas en los modos de relación. Ya que si bien, existen grupos familiares con una marcada tendencia a la inequidad en las relaciones de género,

otras familias presentan dinámicas consensuadas para asumir los roles familiares, que aportan significativamente a nuevos procesos que permiten cuestionar modelos rígidos de los roles femeninos y masculinos en el ambito familiar.

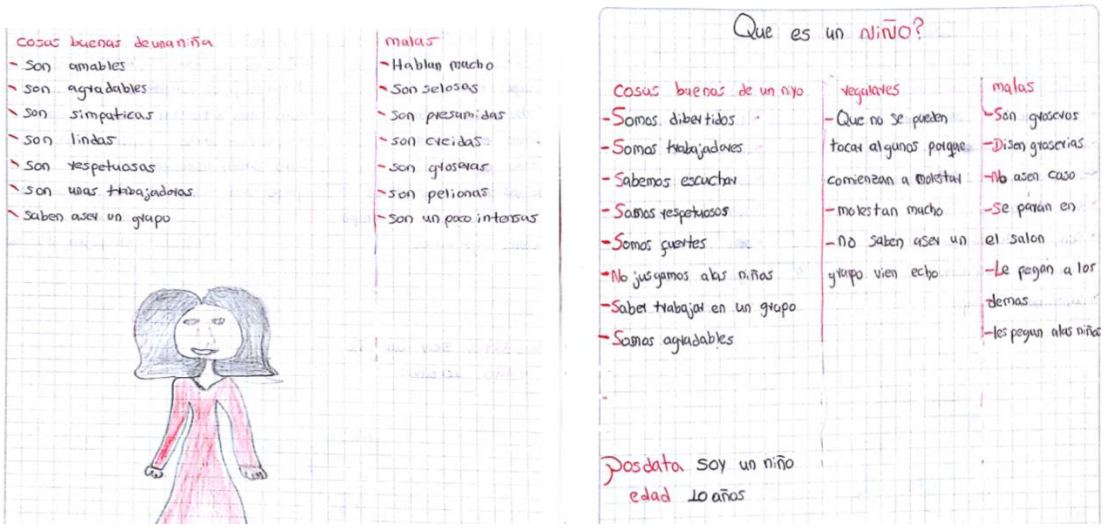
Cabe destacar en este punto que para nosotras como investigadoras y para los niños y las niñas participantes, la actividad resultó ser muy interesante, ya que logró mover fibras a partir de las historias de cada niño y cada niña que los llevaron a manifestar su emotividad por la manera de sentirse acogidos o no acogidos por parte de sus familias en el momento de su nacimiento, lo que resulto para este caso ser un momento pasado por manifestaciones de alegrías y tristezas en el reconocimiento de sus historias familiares.

También nos vimos enfrentadas a una serie de momentos de emotividad y que se cruzaron con experiencias más allá del tema género, como la construcción de familia, vacíos emocionales, presencia de necesidades afectivas, desencuentros basados en el auto-estima o el auto-cuidado que aunque no pertenecen a categorías instauradas si dan cuenta del ser niño o niña.

Así mismo, cada niño y cada niña reescribio su historia en forma de cuento, lo que les dio la oportunidad de encontrarse, reinventarse y repensarse en un personaje atribuido de carasterísticas propias y otras nuevas cualidades asignadas como en una especie de poderes mágicos que lo convirtieran en un personaje heróico, que les sirviera para definir la importancia de nacer, y el llegar, para cumplir una misión específica en el mundo.

Para una siguiente intervención se realizó un nuevo encuentro coeducativo llamado: *¿Qué es ser un niño y que es ser una niña?,* motivando a los participantes a intentar definirse como niños y como niñas y definir a su vez lo que consideran la definicion de los otros y las otras como niños y como niñas desde su punto de vista.

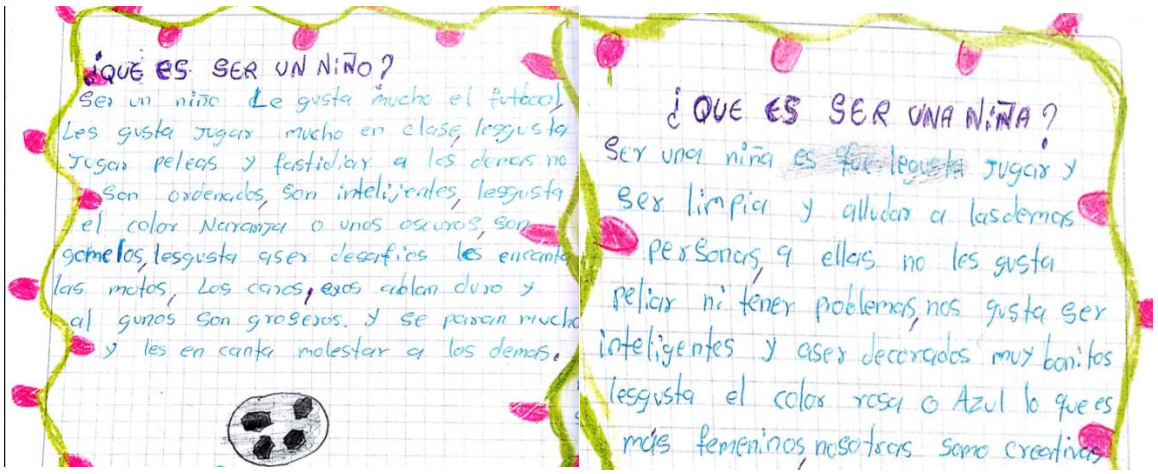
Las experiencias personales del encuentro con los otros y las otras fue determinante para este ejercicio, ya que mencionaron aspectos que clasificaron como aciertos y desaciertos en las relaciones, los cuales nos permitieron indagar sobre cómo se perciben a sí mismos y cómo ven a los demás, aspecto que denotó marcadas diferencias que tendrian que ver con sus relaciones de género:



(Estudiante de grado 6º)

En este punto de la investigacion, fue necesario afrontar preguntas en nosotras mismas, que nos sirvan para poder entender el sentido de la coeducacion, que seguramente, como nosotras tambien se han preguntado otras personas preocupadas por las profundas y marcadas diferencias con las que como niños y como niñas crecemos en nuestra infancia, desde que nacemos cuando nos etiquetan de rosa o azul y cuando nos llenan de cocinitas y bebes a las niñas y herramientas y automóviles a los niños, o cuando nos definen como mujeres y como hombres indicándonos los roles y condiciones de vida que nos hacen cumplir con los parámetros establecidos socialmente, teniendo en cuenta que esas diferencias han generado y continuan generando relaciones sociales desiguales que conllevan a la inequidad.

"¿ Existe la posibilidad de pensar identidades de género construidas de manera diferente en la infancia, más allá del niño y la niña?"(Merchán & Fink, 2016).



Entonces, van apareciendo las respuestas a partir del trabajo con los niños y las niñas, a pesar de las profundas desigualdades que se enmarcan en el salón de clases, y la reproduccion de los estereotipos del deber ser de lo masculino y lo femenino.

La identidad, no podría tomarse como algo inmóvil, sino por el contrario, el relato de nosostros y nosotras mismas, debe ser pensando con miras a la transformacion y el rompimiento de los modelos tradicionales que generan inequidad en las relaciones y culminan en violencia de género.

De esta manera, damos un gran paso desde el ántes y el despues de nuestro proceso investigativo, en los talleres coeducativos "*Soy libre para SER*" y *"La fabrica de Gepetto",* en donde iniciamos el proceso de movilizacion a través de las subjetividades emergentes, es decir, un proceso cambiante en el que se realicen construcciones colectivas que impacten en las

subjetividades, partiendo de la premisa, de que la perspectiva de género, abarca las relaciones, situaciones y condiciones de los hombres y las mujeres.

Le apostamos a las posibles fugas de las estructuras normalizadoras y naturalizadas socialmente, seguras de la capacidad de cada individuo de pensarse, resignificarse y reposicionarse a través de sus experiencias y a partir de la puesta en común de nuevas propuestas para infancias más libres.

La idea de intervención partió de la materialización de los pensamientos en un ejercicio, que si bien trabajara las narrativas como lo habíamos venido realizando, encontrara esas posturas que reflejaran sentires respecto al género, al rol, al estereotipo, en general al ser niño o niña; entonces desde experiencias anteriores y de otros encuentros decidimos proponer la elaboración de un muñeco de tela.

No cualquier elaboración ,los elementos que tuvo la propuesta se diseñaron con varias dimensiones, una, la creación manual: las telas de colores para la piel, reflejaban por ejemplo el tono del mestizo del blanco del afro, ya que por hablar de género primordialmente no se desconoce la multiculturalidad, los hilos de diferentes colores, cabellos sintéticos rubios, negros, rizados de colores fantasía en una variedad de opciones que no sesgaran la imagen que el grupo quisiera proyectar, agujas (con las que se divirtieron tratando de enhebrar o de no chuzarse) tijeras, telas para el vestuario, sin que fuera una norma poner ropa, se habló de genitales como una opción que solo dos de los niños tomaron, y finalmente, unos adornos de diferentes formas tamaños y colores que representaban valores, habilidades, características, que cada participante como creador le otorgaba, desde lo que para ellos y ellas fuera necesario que un niño o niña tuvieran en la medida de ser y sentirse plenos; una dimensión de lo narrativo: donde la idea era escribir la historia del personaje, darle nombre edad, lugar de nacimiento, gustos, anhelos, tristezas, alegrías y demás y

una última dimensión, la verbalización de lo realizado: para hacer el ejercicio valioso en todo sentido la idea es que se lograra expresar no solo de manera escrita lo sucedido con él o la muñeca en la que se basaron para realizar el personaje.

"*Al cocer el muñeco, me estaba cociendo a mí mismo, no solo porque me pinche los dedos si no porque me sentí reflejado en cada elemento que usé para él así no me parezca en lo físico. "Niño de 12 años – Contando mi propio cuento.*

Al iniciar, la expectativa era generar encuentros después de las anteriores experiencias. Seguido de las intervenciones, se esperaba no una respuesta basada en frases que se relataran a partir de un guion establecido a través de nuestro propio discurso. Un, no me interesa, no me acuerdo de nada, mi muñeca es una princesa que es salvada por el príncipe y son felices para siempre; serían recibidos de la misma manera que otras posturas más desde la equidad de género , pues es válido en todo sentido que las intervenciones no hubiesen cumplido los objetivos que teníamos y tendremos en adelante, lo grato fue encontrar una serie de elementos, que iban más allá de lo esperado, uno de los estudiantes por ejemplo usa el tema de discriminación de género para

vincularlo en un sentido más amplio con el racismo y la idea que los niños y niñas sin importar su género o color de piel o el lugar de donde vienen merecen equidad, significativo ver que lo más necesario para las niñas participantes es la inteligencia y valores relacionados con la habilidad de enfrentar problemas emocionales con experticia y que para la mayoría de los niños el color o el corte de cabello no influye en el sexo o la orientación de su personaje.

El análisis se encuentra diseñado a partir de trayectos basados en sub categorías que reflejan una manera de organización de la información lo que permite generar diálogos y proximidad con las narrativas y enunciados que estuvieron presentes en este recorrido de encuentros.

La subcategoría *El deber ser respecto al género,* configura el cuerpo del análisis de la intervención realizada ya que de ella se empieza a tejer los diferentes aspectos que implican la relación entre los y las niñas, y su postura discursiva en cuanto a los roles de género, las conductas estereotipadas, y las violencias de género, que se dan día a día en la escuela y su entorno

cotidiano; todo ello se relaciona dentro de su realidad subjetiva, que configura "deber ser" que se ocupa de determinar cómo debe ser la conducta humana en este caso lo referente al género.

Nos referimos al deber ser desde el análisis de los escritos en donde encontramos una serie de normas que están explicitas o no, por las cuales todos los y las participantes del grupo desde el género masculino o femenino nos exponen como deben actuar, los parámetros por los cuales los individuos determinaron , cuáles de sus actos son correctos y aceptados dentro de su sistemas de relación y cuáles de estos actos no son aceptados dentro del mismo a través de otras categorías como: encuentros y desencuentros con los otros y las otras, habilidades y labores masculinas y femeninas, el aspecto físico, el seguimiento de la norma y el juego.

El deber ser, se constituye como aspecto inherente, en los diferentes escritos e intervenciones, la mayoría de las veces, inculcadas de manera directa de padres, madres y cuidadores a hijas e hijos, por ejemplo:

"Lo que más me gusto de tener una niña, es que son más apegadas a la mamá, ella podría convertirse en su amiga y gran ejemplo, además son muy hogareñas y muy lindas y se puede vestir variadamente" (taller coeducativo para padres madres y cuidadoras, Sandra Milena Salvador, mamá de estudiante grado 6)

Aquellas expresiones conforman el conjunto de parámetros, la gran mayoría moral, ética y afectiva, por las que se deben regir características referentes al género, las expresiones permiten decodificar procesos excluyentes y jerárquicos entre hombres y mujeres; desglosar relaciones de poder-dominación, e identificar los mecanismos sociales que las sostienen, desde los ambientes escolares, donde los procesos educativos no son ajenos a la configuración , ya que, toda cultura académica es arbitraria y tiene como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural Bourdieu, P., &Passeron, J. C. (1977).

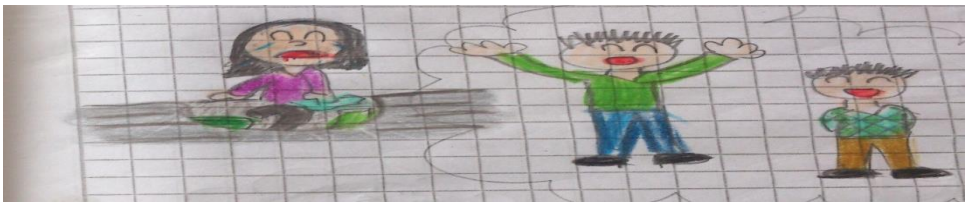
A partir de ello ese "Deber ser" ha tenido una serie de movilizaciones y acuerdos de tipo reflexivo que iremos describiendo a través del análisis de las sub categorías.

El hallazgo de la subcategoría *Habilidades y labores masculinas o femeninas,* se enfocó en el análisis de las expresiones de los niños y las niñas, a partir de aquellas consideraciones sobre las habilidades y labores que los y las estudiantes asumen como propias e interiorizadas, a partir de su género y que además pueden ser reforzadas, como conductas que se naturalizan y reproducen desde las prácticas pedagógicas, a partir de una reproducción de lo social y las estructuras dominantes, Bourdieu (1977) lo evidencia en la noción de habitus, en la que las labores y habilidades a partir del género son dadas como evidentes en sí mismos y constituyen una relación de dominación siendo también parte de la misma. Para nuestro caso, se establece la generación de los habitus en cuanto al género en las y los estudiantes.

A partir de esta subcategoría, citamos algunos ejemplos a modo reflexivo, a partir de lo que expresan las niñas del grupo quienes se describen situándose en lugares de subalternidad:

"Las mujeres somos un poco brutas", "Los hombres son buenos para pegarle golpizas a las mujeres" "Los hombres son buenos para rompernos el corazón a las mujeres" (Estudiantes de grado 6, taller coeducativo: Que es ser un niño y que es ser una niña).

Los niños y en su mayoría las niñas asumen de una manera natural que los hombres recurran a la agresión física o verbal en el trato con las mujeres, igualmente hay una naturalización de la forma como los niños resuelven sus conflictos por medio de los golpes, ya que se asume que dichas actitudes son normales, pues están directamente relacionados con su género, *"Los niños son peliones y siempre buscan problemas"* (Niña de grado 6º, Taller coeducativo ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).



Teniendo en cuenta estos preceptos se hace pertinente la apropiación del concepto *violencia simbólica* que se define como la imposición arbitraria de los referentes culturales mediante un ejercicio de poder de las relaciones, Pierre Bordeau&Passeron (1977) , se toma como punto de análisis el fenómeno de la dominación e imposición al sujeto y su vez, su incidencia en la dominación política, que en este caso tendría que ver con las maneras poco visibles de persuadir las conductas ejercidas por un orden estricto de las formas sociales y cultura hegemónica a través del lenguaje, el escenario educativo y los contextos sociales en general.

Lo que quiere decir, que se establece una vinculación desde el dialogo instituido con los actores de este abordaje investigativo, en el que encontramos que existe una relación social donde el "dominador" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los "dominados", es decir, quienes son cómplices de tal dominación en la que están sometidos, los cuales no la evidencian y son inconscientes de dichas prácticas en su contra. Dichas formas de violencia son interiorizadas y naturalizadas.

Entre los talleres y conversatorios, realizados con los y las participantes, precisamos algunas expresiones que se clasifican entre las conductas asumidas y naturalizadas como estructuras fijas que determinan ejercicios de dominación en las maneras de actuar frente a su aspecto físico, *"Las*

niñas somos buenas para peinarnos y maquillarnos"" (Niña, grado 6º Taller coeducativo ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?

Como lo muestra la imagen, la niña se representa frente a una casa, que refleja cierto orden establecido, un color de cabello y un tipo de vestuario, que dejan ver los cuentos clásicos infantiles. *"Las niñas saben cocinar, proteger y cuidar los animales"*(Niño, grado 6º Taller coeducativo ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?)

Las niñas nuevamente representadas en imágenes referidas al ámbito privado del hogar y las labores de cocina, sintiendo a gusto con su labor, reflejada en esta imagen.

Por otra parte, haciendo una observación de los escenarios escolares de la institución educativa, encontramos que algunos espacios refuerzan los estereotipos en cuanto al género, lo que hace que se asuman conductas sexistas. Un ejemplo de este se evidencia en los baños de los estudiantes: el baño de las niñas cuenta con espejo, mientras que el baño de los niños no lo tiene, lo que hace que los niños y las niñas asuman de una forma natural que ellas deben

estar siempre arregladas y dedicar tiempo para su aspecto personal, "*Ser niña es muy complicado porque ellas requieren de mucho tiempo de tener paciencia porque ellas demoran minutos casi horas arreglándose…" , "Las niñas siempre están bien arregladas*"(Estudiantes de grado 6 tomado del taller que es ser un niño y que es ser una niña).

En el caso de los niños, como si fuese un acuerdo social no modificable, se asume, que no es necesario el espejo, sin embargo, encontramos a niños y jóvenes que prefieren ingresar al baño de las niñas para verse en el espejo, lo que los convierte en blanco de críticas y burlas por parte de sus demás compañeros, *"Profe es que ella quiere verse al espejo", "Él se va a encontrar con el novio y se quiere ver lindo"*(Alayon & Casas, 2016).

En el sentido pragmático de la violencia simbólica, el alcance de esta va más allá de ser una dominación masculina, ya que no solamente es una violencia ejercida por los hombres sobre las mujeres, sino que es una forma de dominación simbólica que puede afectar a hombres y mujeres por igual teniendo en cuenta un sistema social establecido y aparentemente aceptado.

En lo que tiene que ver con la autoridad que ejerce el docente y la institución , dicha autoridad pedagógica vincula el trabajo pedagógico como trabajo de infundir, produciendo una formación instaurada y repetitiva , es decir que puede ser capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica.

Es decir se hace referencia a una relación de comunicación a través de ejercer el poder, dando legitimidad a las acciones pedagógicas, lo que implica que también los docentes reproduzcan conductas sexistas legitimadas en cuanto al género. En ejemplo de lo anterior, lo encontramos en

algunas situaciones presentes en la institución en circunstancias que determinan cierto tipo de dominación:

En el currículo oculto, es decir, en aquellos aspectos que se enseñan y no están explícitos en el temario o contenido, se observaron sesgos en relación al género, en lo que tiene que ver con los comportamientos y desempeños académicos, la asignación de tareas y funciones en el aula, específicas para las niñas, como por ejemplo: recoger los materiales, decorar los espacios, ordenar y barrer el salón. Para los niños levantar sillas y mesas para trasladarlas o cargar las canastas con el refrigerio.

Para dar cuenta de ello en celebraciones como el día del estudiante, se obsequiaron kits para decoración de uñas a las niñas y llaveros destapadores de botellas en forma de casco a los niños. Asignándole culturalmente, cierto tipo de habilidad y labor a cada estudiante en relación con su género. Así mismo, en cuanto al uso del lenguaje, los docentes generalmente utilizan términos como: todos, niños y jóvenes para referirse a los niños y las niñas, ya que no consideran necesario dicha distinción, pues para la mayoría del colectivo docente, es algo implícito y habitualmente aceptado. (Alayon & Casas, 2016)

Igualmente, se evidencian conductas sexistas que imponen significaciones como legítimas, en los programas del currículo explícito, cuando en la institución se promueven actividades complementarias como manualidades y porras para las niñas, robótica y futbol para los niños.

Dichas prácticas, por su naturaleza inadvertida tienen que ver en todo caso con las formas no intencionales que tenemos de reforzar y perpetuar actitudes de desigualdad entre hombres y mujeres de reforzar estereotipos de género culturalmente asimilados y además potenciados por

los medios de comunicación, con información que llega a las y los estudiantes, la mayoría de veces con un alto contenido sexista que influye en los patrones de conducta dando a entender un lugar específico de actuar "…*Títeres que eran pareja el muy trabajador que se llama Antonio, ella Sandra muy bonita y amorosa pasando el tiempo Sandra quedo embarazada de su primer hijo...*" (Niña narrando su nacimiento a través del uso de la escritura creativa, Taller 1).

Se asigna entonces a partir de una presunta habilidad de la mujer de ser bonita y dar vida y el hombre de trabajador , traducidos en la unidad de familia cotidiana donde no hay forma de que los hombres y las mujeres desempeñen roles diferentes.

En la constante búsqueda de relaciones de equidad hemos reconocido la importancia de fomentar y generar acciones que permitan a los niños y las niñas la realización de diferentes actividades que no estén ligadas en función de su género, lo que disminuiría la asignación de aquellos roles o labores socialmente fijadas, que inciden en la imposición arbitraria de la cultura y se desarrollan ampliamente en el ámbito escolar.

Por otro lado, también encontramos situaciones donde el cuerpo juega un rol determinante y se le asignan significados que impactan en la construcción de la subjetividad.

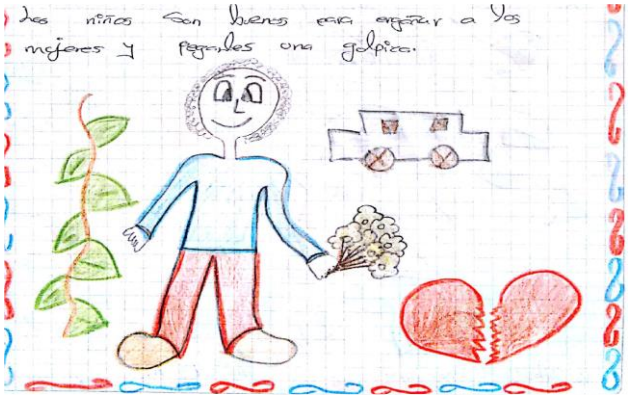
"*las niñas saben utilizar tacones cuando grandes*" "*Saben ponerse maquillaje*"

(Estudiantes de grado 6º, Taller coeducativo ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?). Todo ello atravesado de ese lenguaje habitual y normalizado reforzado en los escenarios escolares y en las relaciones entre los niños y las niñas. Dichos aspectos están también directamente relacionados con los condicionamientos del cuerpo, correspondientes a estructuras que surgen de la socialización de la cultura y las posturas que pueden ser adquiridas a través de la imitación de conductas legitimadas en relación al cuerpo.

En palabras de Butler (2007), los cuerpos disciplinados, están vinculados con la naturalización en las diferencias de género sobre una cotidianidad habituada. En estas condiciones, es determinante hacer énfasis en lo que nos parece pertinente en el sentido de esta investigación: no se trata de fijar una realidad colectiva basada en reglas y usos instituidos y aplicables, sino de permitir una disposición más singular del cuerpo, a través de un sentido social.

La subcategoría de ***Encuentros y desencuentros en la relación con los otros y las otras***, surge a través de los relatos realizados en los cuales se evidencia un proceso subjetivante en constante devenir que genera tensiones entre los niños y las niñas. Está basado en los aspectos considerados por si mismos como adecuados o poco adecuados y que inciden en su deber ser

"Para poder ser niña se necesita ser amigable, cariñosas, consentidoras y berracas…Ser niña es un gran responsabilidad"(Niña de grado 6º , Taller coeducativoQué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).



"*los niños son buenos para engañar a las mujeres y pegarles una golpiza*""(Niña de grado 6º , (Taller coeducativo Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).

Teniendo en cuenta las voces del grupo como un elemento constitutivo de la recopilación de experiencias, vivencias y sentimientos, atravesados por la subjetividad, a partir de los hallazgos encontrados, se pueden compendiar algunas definiciones de lo que para ellos es ser una niña y ser un niño:

Tabla 4
.Lo que los niños dicen de las niñas

Son amables * *	Hablan mucho *	Sensibles	Intocables
Simpáticas	Celosas *	Cuidan y protegen	También son
Bonitas ****	Presumidas *		agresivas
Respetuosas	Creídas * * *	Compasivas	Groseras
Trabajadoras	Un poco intensas	Colaboradoras	No saben jugar futbol
Sentimentales	Enojadas	Inteligentes *	

Buenas amigas	Aseadas
Juiciosas	Cariñosas
Dulces	Buenas para dar consejos

Tabla 5.

Lo que los niños dicen de los niños

Divertidos * *	Molestan mucho*	Nos gusta el futbol***	Agresivos ****
Fuertes ***	Groseros **		
Caballerosos *	No hacen caso	Amables *	Busca pleitos
Respetuosos	Se levantan del puesto	Colaborador *	
Inteligentes	Juegan en clase	Buen deportista	
		Detallistas	

Lo que las niñas dicen de los niños

Cariñosos	Groseros *****		Racistas
Amigables	Gomelos *		Desordenados
Respetuosos	Peliones		Irrespetuosos
Inteligentes	Se levantan del puesto		No son honestos
Carismáticos	Hablan duro		Obsesionados
	Molestan a otros*		Son buenos para engañar
	Se creen fuertes		a las mujeres y pegarles
	Machistas *		una golpiza

Sucios	No valoran a las mujeres

Tabla 7

Lo que las niñas dicen de las niñas

Dedicadas**	Algunas parecen niños	Amables	Brinconas
		Respetuosas ***	
Cariñosas **	Creídas **	Delicadas	
Amorosas *	Chismosas	Sensible	
Ordenadas	Habladoras	Limpias *	
Tiernas*	Mentirosas	Inteligentes	
Honestas *	Celosas	Creativas	
Amigables	Testarudas	Juiciosas	
Comprensivas*	Cambiamos por los hombres	Guerreras	
		Tolerantes	
Atentas	Poco arriesgadas		

Como podemos apreciar las relaciones de género en la escuela, al igual que en la sociedad, se basan en construcciones culturales históricas, enmarcadas en principios de inequidad a partir de las diferencias de lo femenino y lo masculino.

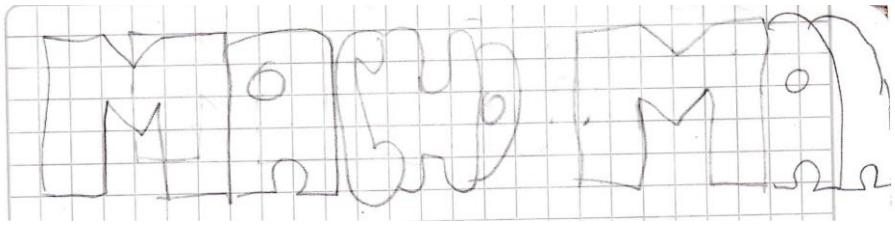
Retomando los planteamientos de Piedrahita& Acuña (2007), es la cultura el espacio estratégico para generar tensiones en el "estar juntos", a partir de las historias, las experiencias y

las memorias, no solo generando resistencias sino generando puntos de encuentro. Atribución que concuerda con el análisis de Guillen (2004), a partir de las relaciones de poder y su incidencia en las relaciones de género, donde el hallazgo de puntos de resistencia conlleva a generar procesos de cambio significativos.

Por otra parte, encuadramos en esta investigación la subcategoría ***Aspecto físico,*** teniendo en cuenta que dicho termino hace parte de un devenir cultural y personal, ya que, al describirnos como seres humanos se genera una imagen, entonces iniciamos por el reconocimiento del cuerpo físico, pues es el primer territorio donde vivimos y desde donde nos proyectamos, en ese acercamiento las descripciones encontradas en las intervenciones se basan en referir cualidades y adjetivos exteriores basados en cuerpos constituidos culturalmente.

Se ha reafirmado desde este ejercicio de lecturas y conversaciones, que la idea que se nos ha establecido desde los patrones de normalidad existe y niega posibilidades de constituirnos como sujetos de derecho ya que, la manera como funcionamos desde el cuerpo es una de las manifestaciones de la diversidad humana, los sistemas de cuerpo sexo y genero han sido aquello que por largos periodos de tiempo han gestado las construcciones que nos asignan características a mujeres, diferentes a las de los hombres, reflejadas en las formas de expresión de los y las niñas en la escuela, allí se han generado una serie de pautas y mandatos sociales sobre el aspecto físico desde el género que impone la cultura patriarcal Butller (2007).

A través del fenómeno de la ficción reguladora evidenciamos como los parámetros de los cuerpos proyectan en los niños y niñas, subjetividades normalizadas a un ideal de belleza física en las niñas y fuerza física en los niños;



…"y de un momento a otro como tenía tanta fuerza este hombre salvo a la señora y desde ahí quedo llamado con el nombre de macho man" (niño de grado sexo, escribe un cuento basado en la historia de su nacimiento. Taller 1.)

"Que es ser una niña es son bonitas cariñosas amables…muy muy bonitas y chistosas" (niño de grado 6 taller 3).

Aspectos de los rostros y tonos de piel, para agregar sistemáticamente a los ideales que se acercan más a lo legitimado en una mujer o un hombre, con una incidencia más determinante en el aspecto físico de las niñas que el de los niños, "*Profe creo que es una niña porque tiene ojos de niña, pestañas de niña, y boca de niña el rubor el cabello y ya* (niña de grado sexto, describe un muñeco y le asigna sexo, conversatorio taller 3).

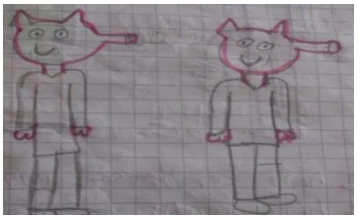
El estereotipo de características asignadas ha quebrantado la libertad de los cuerpos comportándose de modo opuesto a ellos, si el aspecto físico sale del parámetro y se genera una ruptura este produce molestia en el imaginario cultural y recibe sanción social.

Otro aspecto considerado como de vital importancia en las relaciones del aula de clase, tiene que ver con la subcategoría denominada ***El Seguimiento de la norma***, que surge a partir de las diferentes formas de comportamiento que tienen cabida en el contexto escolar, su aprobación o no aprobación, de normas instituidas en una relación de dominio que involucra el género y los

modos de enunciación desde un orden social que recoge las experiencias mediante las prácticas establecidas.

Durante la constante indagación de las experiencias de los niños y las niñas, encontramos una acogida a un tipo de discurso desde las conductas adquiridas a través del medio y el aprendizaje cultural que incide en las relaciones y prácticas que definen unas subjetividades fijas y crean conductas como imágenes o ideas que se trasmiten socialmente, desde lo subjetivo y se dirigen a las expectativas de dicho grupo social.

Por otra parte, retomando los planteamientos de Bauman (2005), la construcción de lo subjetivo, tiene que ver con un precepto de regular y legitimar a través de la norma, por lo que se pretenden definir acciones "propias" e "impropias", dichas expresiones que hacen parte de sus relatos dan cuenta de la definición de acciones que ocurren a la luz de la norma o al incumplimiento de la misma



"Los niños deben mejorar en el aseo personal, son muy groseros, altaneros infantiles, peliones" (niña de grado 6º, Taller coeducativo ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).

"Ser niño es creerse el más macho, nunca llorar, o si no admitir la derrota y las humillaciones" (niña de grado 6º, Taller coeducativo ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).

"Algunos niños son bruscos pero la naturaleza de ellos es esta y no se puede hacer nada para cambiarlos" (niño de grado 6º, Conversatorio ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).

"*Los niños se creen muy fuertes y aveces nos molestan o se portan mal en clase"* (niña de grado 6º, Conversatorio ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?). Esta tendencia hegemónica de los pensamientos que hace que se supriman contradicciones, al punto de sustituir la diversidad en una uniformidad, a través de un orden normativo que se supondría es coherente en las situaciones.

En este sentido, las afirmaciones de los niños y las niñas tendrían que ver con lo que se plantea como reglas éticas culturalmente asignadas, que aprendemos a obedecer para decidir qué acciones son buenas y por ende válidas y que acciones son malas y deberían ser evitadas desde sus maneras de entenderse a sí mismos y por ende a los demás

"*Si tus amigos te dijeran pintate el cabello y tu lo haces, o vestirte de otra forma o cambiar tu estilo de musica y juntarte en el colegio o en tu barrio con los que no debes por que o si no te*

llevarían a hacer cosas malas, meter vicio y muchas cosas peores entonces ser niño es aveces muy dificil porque te debes cuidar mucho" (Niño de grado 6º , Taller coeducativoQué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?)

Así mismo, en los conversatorios las niñas del grupo de trabajo expresaban sentirse muy presionadas por el medio escolar que les exige cierto comportamiento, "*profe es que uno como niña no tiene derecho a portarse mal"(*Niña de grado 6 en conversatorio sobre roles y conductas asociadas al género).Todo esto deviene de la forma en que son descritas las niñas, *"las niñas sí saben trabajar en grupo", "las niñas están bien presentadas"*, (niña grado 6 taller 3 ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?)

Dichas situaciones, asumidas como norma, han producido que las niñas asuman una identidad femenina estandarizada que les exige comportarse de determinada manera asimilando como propio el discurso dominante y a su vez, las diferencia, de la identidad masculina *"Aunque aveces las niñas cometemos errores como cualquier ser humano, sin mencionar que por ser como somos nos hacen bullying*" (niña de grado 6º, Taller ¿Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).

"Ser niño es correr rapido, tener testículos de hombre somos peliones cansones aveces somos juiciosos pero somos muy groseros con las niñas" (Niño de grado 6º , Taller coeducativoQué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).

Otro de los hallazgos, es lo concerniente a la relación del ***seguimiento de la norma*** y la corporalidad, visto el cuerpo como un instrumento a disciplinar, es decir hay una cierta coerción y control del cuerpo a partir de los comportamientos, dando por sentado, que como lo expone Butler (2002) el género no es externo al cuerpo y a su materialización.

"Los niños siempre nos salimos del salon, ellas no se paran del puesto", (niño grado6 narrando que es ser una niña taller3) En este sentido, Butler (2002), desde la perspectiva de Foucault se refiere a la "anatomía política" lo que la autora llama materialidad informada por discursos históricos, entendido como un mecanismo de poder ya que, el cuerpo tiene gran capacidad de adaptación de acuerdo con los requerimientos sociales

"*Si estamos en la formación y nos queremos sentar el profe dice que uno se queja más que las niñas cuando está cansado*" (Niño de grado 6 en conversatorio sobre roles y conductas asociadas al género).

Otro aspecto significativo hallado en el análisis de las relaciones de los niños y las niñas es ***el Juego,*** como denominamos otra subcategoría que tiene que ver con el desarrollo de las interacciones de niños y niñas en sus relaciones a través del juego, ya que, es una de las formas de encuentro que representa un vínculo entre los mismos, en las aulas, corredores, zonas de recreación y en cada lugar que se genere la oportunidad de que los niños y niñas jueguen. Toda esta puesta en escena genera un ambiente de un valioso aprendizaje en el cual se desarrollan

importantes aspectos sociales, ya que el juego constituye un espacio liberador, transformador y sobretodo reproductor, (Andrade 2016 pág 96.)

Desde las narrativas construidas por los niños y las niñas en los momentos de intervención encontramos un factor prácticamente totalizador referente al juego:

El fútbol, es el deporte más popular del mundo. En muchos lugares, como Sudamérica, el fútbol es mucho más que un juego, es un estilo de vida, en este encuentro vemos que se generan situaciones de inequidad, ya que para este escenario en particular existe una reiteración en referencia con el gusto que tienen los niños por el futbol, que parece ser innato y correspondiente directamente con el género, al referirse a ello argumentan que las mujeres son pésimas jugadoras de dicho deporte mientras que las niñas señalan que es lo único que saben hacer los hombres.

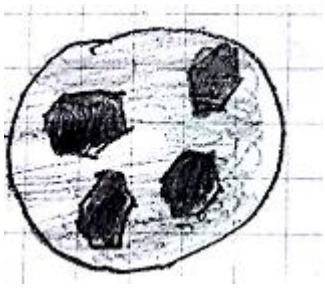


Imagen niño gado 6 taller 3 ¿Qué es ser un niño , que es ser una niña?

"*Ser un niño es que es gusta mucho el fútbol y son buenos para jugar*" (niña de grado 6 taller Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).

"*Las niñas duermen mucho son muy perezosas cuando juegan futbol no le pegan al balón si no a la canillera de los demás"* (niña de grado 6, Taller Qué es ser una niña? Y ¿Qué es ser un niño?).,

Finalmente, ha sido objeto de reflexión en este punto la influencia que tienen las actitudes de los y las docentes sobre su propia práctica y desde sus propias subjetividades para la reafirmación e incidencia en la constitución de subjetividades, a partir del disciplinamiento.

Análisis De Las Subcategorías Emergentes

A partir de este análisis investigativo, se define en nuestra red semántica; una subcategoría central del deber ser en cuanto al género y se traza un recorrido del antes y el después; podríamos hablar entonces de un primer momento de la reproducción de subjetividades socialmente legitimadas, es decir, a partir de una concepción subjetiva en una modalidad clásica de lo que se debe ser como niña, mujer, madre y como niño, hombre, proveedor. Esto de acuerdo a los relatos analizados en un primer momento de nuestra indagación y el taller realizado con los niños, las niñas y sus cuidadores. Dicha situación tiene que ver con el hecho de que cada sociedad acoja y haga legítimo un tipo de discurso, para que de esta manera, el poder actúe como un tipo específico de relaciones y prácticas entre los individuos, Hall (1997). En esta visión hegemónica se contempla una relación de opuesto o complementario de lo femenino y lo masculino que se ha transformado en desigualdades debido a una distribución inequitativa del poder. En este sentido, podemos entender el proceso de subjetivación, como una constante tensión entre los discursos, las instituciones, los saberes y los contextos que configuran a su vez las subjetividades infantiles.

Para abordar dichas subjetividades, se utilizó la narrativa ya que permite indagar las experiencias de vida de los niños y las niñas y la reconfiguración constante de historias, la narración como discurso realista consiste en la introducción de detalles y significaciones que configuran la realidad, Barthes (1970). Las narrativas en sí mismas, fueron la estrategia para esta investigación educativa, que nos dio paso a encontrar acciones con perspectiva de género, para generar experiencias coeducativas novedosas.

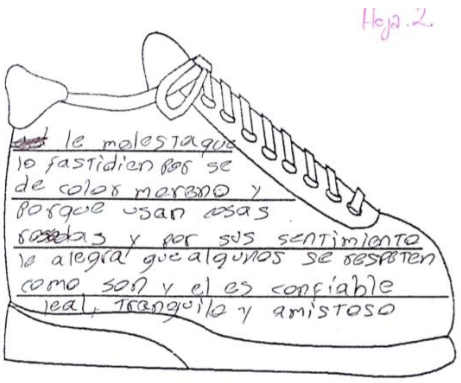
A partir de los encuentros posteriores, en los que los niños y las niñas elaboraron sus propios protagonistas a través de los muñecos y muñecas de trapo que confeccionaron y para los cuales narraron historias biográficas, dimos un significativo paso al después de un deber ser en cuanto al género, que se enfoca en lo que denominamos en este análisis como los *Procesos subjetivantes emergentes,* los cuales, dan cuenta de las subjetividades que pueden transformarse en función de las experiencias intersubjetivas y las interacciones sociales, lo mencionado por Braidotti (2002) como las subjetividades emergentes, ya que, no necesariamente están sometidas a las imposiciones sociales.

(Niño de grado 6º confeccionando su personaje, Taller coeducativo la fábrica de Gepetto)

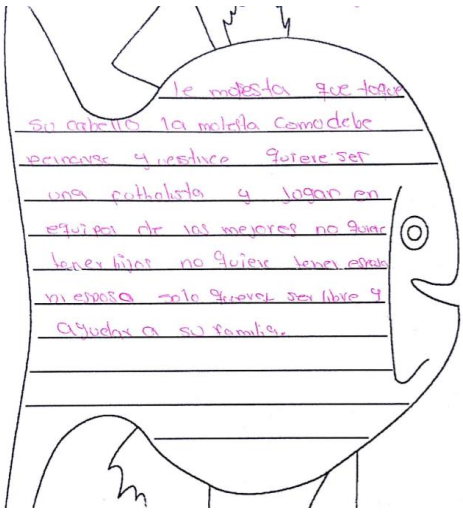
En este sentido, también sirvieron para identificar los posibles lugares de resistencia en los que se sitúan los niños y las niñas, después de las intervenciones que dieron un puno de referencia a esta investigación y a sus resultados, a partir del desarrollo de una perspectiva de género que abordó la cotidianidad de la escuela e implementó nuevas estrategias que a futuro posibiliten

herramientas de transformación en la reconstrucción de procesos de cambio hacia un camino para encontrar alternativas más igualitarias en la relaciones.

En los resultados encontrados en cuanto a los procesos de subjetivación, los cuales consideramos en constante devenir, se pueden precisar nuevas formas de expresión y de representación, que tienen que ver con el respeto a la diferencia y una marcada necesidad de expresar abiertamente, a través de sus personajes, las situaciones que les molestan o incomodan.



"le molesta que lo fastidien por ser de color moreno y porque usa cosas rosadas y por sus

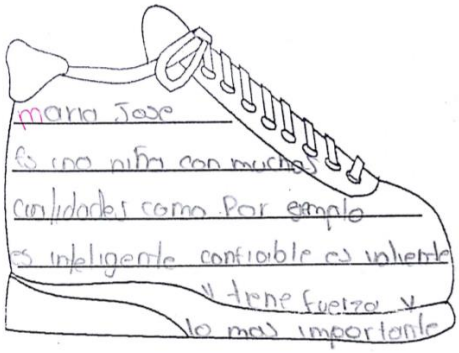


"le molesta que toquen su cabello le molesta como debe peinarse y vestirse quiere ser una futbolista y jugar en equipos de los mejores no quiere tener hijos no quiere tener

"... a Laura le molesta que le digan que es como un hombre porque juega futbol.... a ella le gusta jugar con los carros de su hermano, a veces su hermano la molesta porque a veces se enreda al

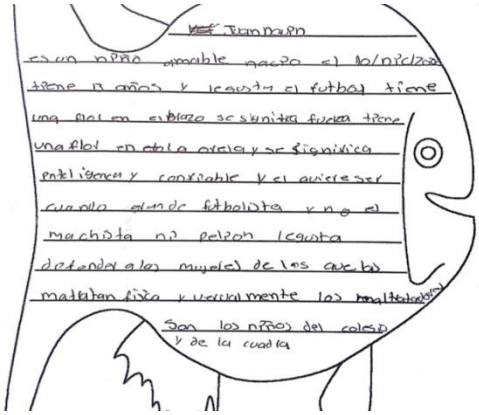
Los textos de los niños y de las niñas, están atravesados por sus experiencias y marcados por su subjetividad y sus maneras de concebir el mundo. A partir de las narrativas cada niño y cada niña construye y deconstruye sus búsquedas haciendo sentir su propia voz, para poder ser ellos mismos y ellas mismas. Es así como este proceso subjetivante, consiste en desplazamientos y negociaciones constantes, Braidotti (2002), que si bien, no se pueden determinar cómo procesos fijos y definidos totalmente, tienen una estrecha relación con la puesta en escena de conexiones desde la mismidad y la diferencia.

En lo que se refiere a la construcción de nuevas subjetividades, se puede observar en los talleres coeducativos un proceso articulado de experiencias que les permiten pensarse y narrarse a partir de los acontecimientos que conllevan otras maneras de visibilizar sus formas de ser y de sentir, en contraposición de estereotipos naturalizados y asimilados culturalmente.



"María José es una niña con muchas cualidades como por ejemplo es inteligente confiable es valiente y tiene fuerza…" (Niña de

A través de esta intervención investigativa, se vislumbra la posibilidad de hallar estrategias pedagógicas para no seguir normalizando las conductas discriminatorias basadas en el género, lo que conduce a empezar la identificación en sus narraciones de un posicionamiento crítico que cuestiona las actitudes y conductas que ellos y ellas consideran en desacuerdo, ya que involucran una marcada tendencia a generar conflictos en sus relaciones.



"…Él quiere ser cuando grande futbolista y no es machista ni pelion le gusta defender a las mujeres de los que las maltratan física y verbalmente los

En el transcurso de la investigación y a partir de los relatos indagados, se manifiestan intervenciones claras en el abordaje de la equidad de género y la constitución de subjetividades que reflejan la necesidad de transformar las prácticas excluyentes y las conductas sexistas que contribuyan a considerar la divergencia en las formas de ser, pensar y sentir más allá del género y

de su actuar tradicional, lo que contribuye de manera asertiva a la constitución de procesos democráticos en la escuela.

Así los niños y niñas empezaran por el reconocimiento propio para posteriormente realizar la búsqueda permanente de una identidad a partir de nuevas transiciones, que parten de las posibilidades de ejercer su subjetividad, por lo que no tienen que estar limitados a estructuras binarias en cuanto al género, es decir, se pueden establecer criterios de resistencia en cuanto a modelos dominantes de representación sin dejar de lado su mismidad. Refiriéndose a dichos modos de resistencia e indagación continua de nuestras propias definiciones, significaciones y roles, Braidotti (2002) define al sujeto nómada o la subjetividad nómada como la reutilización y reapropiación de actuaciones ya constituidas con la finalidad de crear nuevas identidades.

Deducimos entonces que la investigación y puesta en marcha de los talleres con perspectiva coeducativa, generan en los niños y las niñas el posicionamiento de un lugar que enuncia otros modos de subjetivación que se vinculan y constituyen en las relaciones y contribuyen a romper los moldes históricamente adquiridos de su identidad a partir del género.

Acciones Para Abordar La Equidad De Género

Dado este encuentro es más visible la movilización de subjetividades en tanto los puntos de fuga que se han venido buscando, surgen cuando proponen acciones que podrían dar cabida a minimizar las relaciones de inequidad.

Para este caso, los participantes expresan que es importante recuperar la sensibilidad de los niños en la forma de expresarse, desmontar esos señalamientos basados en críticas destructivas del hacer de las niñas. Así mismo, tomar distancia cuando se percibe que el dialogo no se da de la

mejor manera en los conflictos, evitando agresiones verbales y físicas *"Respetar lo que quiere hacer cada persona y demostrar que cada uno puede ser lo que quiera, porque nacer como niña o niño no define nuestra forma de ser" (*Niña grado 6, taller –Soy libre para ser.*)*

Es decir, se generó en ellos y ellas, una forma de pensamiento crítico a través de manifestaciones desde otras formas de pensamiento entendido este , como un acto de pensar en la vinculación de memorias vivas, conexiones y diferencias que constituyen distintas maneras de conocer, que no se encuentran atadas al sujeto en una conciencia instituida como entidad funcional socializada (Piedrahita C. L., 2015). Partiendo de estas propuestas, emergen acciones complejas que exceden al pensamiento vinculando, sentires, necesidades y deseos en una búsqueda de soluciones o abordajes que nos permiten un horizonte más crítico y de esta manera generar resistencias de lo comúnmente establecido por la cultura *"Crear concientización sobre la importancia de cada persona en el ambiente. Sin importar su forma de ser, o acaso la comida se divide en hombre y para mujer, todo debería ser igual, no existen cosas para la mujer ni el hombre, solo existen cosas para personas*." (Niña grado 6, taller –Soy libre para ser.)

Donde el dialogo se posiciona de manera asertiva para tratar el tema *"Hablar con ellos y decirles que no importa lo que lleve puesto si no la persona, si es hombre o mujer*" (Niño grado 6, taller –Soy libre para ser.), dando respuesta a cualquier agresión proponiendo soluciones que mejoran notablemente su sus maneras de convivir. *"Hacer una actividad durante una semana donde los niños podamos usar busos con flores o rosados" (*Niño grado 6, taller –Soy libre para ser) estas formas de abordaje representan las subjetividades emergentes y otras propuestas que se generaron en el transcurso de la intervención, que empiezan a resolver las situaciones conflictivas.

De esta manera el resultado en el abordaje propuesto contribuyó en la construcción de procesos significativos en los modos de asumir su lugar de equidad en las relaciones de genero de las niñas y niños de grado sexto de la I.E.D. Villas del Progreso, lo que esperamos genere un reposicionamiento continuo en quienes están en interacción constante, ya que, su actuar es reflexivo y propositivo frente a los temas que se trataron en cada uno de los espacios.

Capítulo VI

Las Experiencias Adquiridas en el Abordaje de esta Propuesta

Partiendo de nuestras vivencias en el encuentro de este recorrido y a partir de las narrativas coeducativas, forjamos un recorrido lleno de retos y posibilidades, que nos han permitido conocer escenarios más cercanos, palpables y conmovedores. Este trasegar por los caminos de cada niño y cada niña es entonces lo más valioso y significativo de esta propuesta alternativa.

En este tejido de vivencias, se propusieron y desarrollaron cinco encuentros por medio de talleres desde la coeducación, que nos permitieron abordar el tema de la equidad de género a través de las subjetividades que se dan en las relaciones de las niñas y los niños donde se contribuyó a los procesos de deconstrucción de estereotipos y conductas legitimadas socialmente.

Por medio de la participación en los escenarios mencionados, las narrativas coeducativas permitieron como herramienta metodológica, acercarnos a diversas realidades que se evidenciaron desde el análisis y establecimiento de categorías como: las habilidades y labores asignadas al género, el seguimiento de normas, el aspecto físico y el juego entre otros, vinculados directamente con el deber ser respecto al género.

De esta manera, se dio a conocer por medio de las narrativas la voz de los niños y las niñas en diferentes espacios de socialización, debate y deconstrucción los cuales generaron propuestas de los actores implicados donde se evidencian los encuentros y desencuentros desde sus subjetividades.

De lo explicito, lo oculto y lo omitido; la escuela puede potenciar las propuestas que se dan desde la política pública en tanto se empodere la comunidad educativa ,ya que, no es una realidad tangible a menos que surja un interés político y critico como lo fue en el caso de nuestra intervención, ya que, se logró encontrar los hilos invisibles del currículo oculto, manifestados en conflictos y deterioros de las relaciones de género dadas en las significaciones hegemónicas a través de un deber ser, lo que constituyó una de las barreras más significativas que fueron superadas ; en este sentido es posible afirmar, que el tema del género en la educación, sigue relegado desde la circularidad del poder a los remedos, remiendos y simulacros institucionales del lenguaje políticamente correcto y seguirá de esta forma, hasta tanto no se potencialicen ejercicios pedagógicos coeduativos como los realizados en el presente abordaje.

La escuela también fue por instantes un lugar que nos dejó ser, que permitió hilar los sueños en una nueva historia, al fin de cuentas en nuestra propia historia, esa que cambio de roles cada personaje, lejos de un deber ser, lejos de un camino impuesto, cada narración liberó miedos, libero angustias, libero pensamientos e inseguridades. En cada cuento nos sentimos valientes, en cada palabra pudimos ser sensibles, nos dimos la oportunidad al fin y al cabo de llegar a ser aventureros y aventureras, dispuestos a explorar una nueva forma de entender la vida y dejar de lado el deber ser que nos impone estrictos mandatos acordados en una sociedad hegemónica.

El estado de la cuestión sugirió definir el género dese las relaciones sociales y culturales que se establecen, donde fue posible junto con las niñas y los niños construir un concepto que inicio a

través de las historias de vida, que nos dejaron conocer la manera en la que su núcleo familiar incide en las formas de sentir y actuar en cuanto al género, realizando un ejercicio de introspección que luego nos ubicaría en el escenario escolar donde el quehacer académico diferenciado se evidencia desde los estereotipos de aprendizaje, que no permiten una igualdad de oportunidades permeando así las proyecciones laborales de los actores implicados y sus familias.

Teniendo en cuenta cómo los estereotipos constituyen subjetividades que inciden en aspectos como la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio de poder, atribuyendo roles y expectativas a cada sexo. Lo anterior, nos permitió vislumbrar, la importancia de analizar cómo han influido en los desempeños académicos, las formas de actuar y pensar de los niños y las niñas; lo que determino que esta apuesta de abordaje pudiera ser planteada partiendo de la importancia de la lectura y escritura como actos que crean formas de potenciar sujetos con pensamiento reflexivo.

Este fue un camino de encuentros y desencuentros, las pequeñas voces de niños y niñas se volvieron el eco de nuestros aprendizajes, el eco de las vivencias, el eco de las luchas por una educación con equidad que implico un posicionamiento político, el eco de la defensa a los prejuicios desde una relación dialógica y los roles que se nos impusieron desde nuestro nacimiento, de las violencias que naturalizamos en las cotidianidades de nuestras aulas, esas violencias que se acrecientan y marcan desigualdades y que dejan huella en el corazón y el cuerpo.

Teniendo en cuenta que estas realidades por supuesto, se encuentran latentes en las instituciones educativas, ya que, son constituidas por los dispositivos de poder que proceden de las construcciones culturales y llevan en estas, creencias y costumbres estereotipadas que corresponden a un orden social de la vida cotidiana. Podríamos afirmar entonces, que el fenómeno de la violencia de género visto desde una perspectiva cultural es un hecho que

bombardea con muchos perjuicios a la integridad física y mental de las mujeres y además, ha sido invisibilizado y naturalizado, enmarcado por las relaciones desiguales, que en el proceso de socialización se han establecido entre hombres y mujeres, que tienen sus causas en la construcción del género como una imposición dentro de una sociedad androcéntrica.

Como parte de los dispositivos sociales referidos a la manera en la que los niños y niñas asumen el abordaje investigativo, el deber ser del género se constituyó como sub categoría central que vinculó una serie aspectos que se destacaron por su predominancia en las narraciones de los actores implicados.

Entonces, desde el análisis se evidenció una configuración a partir de relaciones binarias establecidas por un habitus, parte de la dominación generada en los ambientes en los que se relacionan y apropian un disciplinamiento cultural y uso del cuerpo en una relación sistema – género – poder, que sostiene las formas de pensamiento donde ellos y ellas se describen de representaciones particulares agrupadas en los encuentros y desencuentros en sus relaciones, habilidades y labores masculinas y femeninas, el aspecto físico, seguimiento de la norma y el juego.

Toda la puesta en marcha de la intervención, ha marcado una diferencia en las maneras que los estudiantes se piensan el género y las relaciones implícitas, ya que las subjetividades son cambiantes y en este trasegar reflejaron puntos de resistencia, que muestran intención de generar cambios significativos desde acciones para abordar la equidad de género, traducidas en propuestas de dialogo, ejercicios de apropiación del cuerpo, escenarios de participación, alternativas y acuerdos entre ellos y ellas. Lo que demuestra que el ejercicio conjunto contribuye al empoderamiento ético y político, las prácticas subjetivantes a través del tejido narrativo, biográfico y vivencial, lograron un reposicionamiento y significación de las relaciones de género equitativas a través de la coeducación.

La Coeducación como propuesta de educación igualitaria supera a la educación mixta, ya que, es una propuesta que incursiona no solo como la inclusión de las niñas y mujeres en la educación, sino que, trasciende para que las formas de sexismo no determinen el paso de las niñas y los niños por la vida escolar; todo ello proyectado en abordar las intervenciones , procederes formativos y didácticos de quienes tenemos la responsabilidad de la educación de niñas y niños.

Cumpliendo con el objetivo de proponer experiencias y encuentros desde las narrativas co-educativas y desarrollar una propuesta alternativa de reflexión sobre la importancia de abordar la equidad de género en la escuela, el detonante que sirvió para contrarrestar un paliativa que incide de forma negativa en el contexto educativo, teniendo en cuenta que, según el papel que interpretamos como actores de dicho contexto , ejercemos ciertos parámetros de idealización, que han eliminado toda posibilidad de detenernos a observar las particularidades en lo diverso que componen la escuela, haciéndonos homogenizar y naturalizar la inequidad de género. Es decir, la violencia de género ha perdido su efecto de indignación en la sociedad, esta se normaliza y hasta se naturaliza.

Ante este panorama, una acción determinante en la aplicación de este proyecto, fue indudablemente que colectivamente volvimos visible varias situaciones que la mirada normalizadora oculta, en una tarea que nos involucró a todos y todas: estudiantes, docentes, padres, madres de familia y cuidadores.

Así, cada encuentro contó con un pensamiento complejo en términos pedagógicos que nos permitió aprender formas más respetuosas de relacionarnos, leer los cuentos coeducativos nos dio la posibilidad de encontrar en cada uno de ellos y de ellas esa empatía que les permitió inventar nuevas formas de ser niña y niño, nuevas formas de creer y de sentir, cada personaje atribuido de

súper poderes fue solo la excusa para descubrir lo poderosos y poderosas que ellos y ellas pueden llegar a ser, el despojarse de sus miedos les dio la libertad para manifestar todos sus sentires.

Todo ello significó para nosotras la grata sorpresa de encontrar la oportunidad, la pertinencia de abordar el tema encontrando no solo el sentido de la equidad si no el sentido de un camino que lleve a movilizar pensamientos.

Articular esta propuesta trae consigo la responsabilidad de la resignificación de las prácticas educativas y el desafío de construcción de equidad en el lenguaje a través de acciones posibles, claras y reales. Desdibujando en cada espacio conductas que fueran etiquetadas en una sola vía, en un solo color, encontrando todos y todas nuevos caminos posibles y aunque misteriosos, seguros de recorrer, en la constante búsqueda de nuestro equilibrio, dando paso a las nuevas alternativas de pensarnos y constituirnos en nuestras realidades sin juegos prohibidos o habilidades deshabilitadas en dependencias marcadas por los límites de otros.

La generación de espacios lúdicos y creativos de socialización, nos permitieron recrear escenarios donde el cuerpo no fue moldeado ni marcado por un discurso normalizador si no que posibilito un acto creativo en la representación de sí mismo a travesada por los colores y las letras en las posibilidades de ser.

Al hilar las partes de un muñeco de trapo, nos dimos a la tarea de asumirnos en nuestras similitudes y reconocernos en nuestras diferencias, de mirarnos con lupa y determinar cuánto de todo lo que hago y lo que digo , realmente me pertenece, realmente me identifica y me define, como educadoras, como investigadoras, como niñas y como niños. Buscando así, a través de los tejidos narrativos y los espacios alternativos de reflexión, nuevas formas de constituir una relación de equidad.

En el acto de hallar espacios libres de estereotipos, nos dimos a la tarea de desmitificar ese desenlace de vivir y convivir en medio de la exclusión y la recriminación. En el camino recorrido, que no corresponde al único, pudimos hallar múltiples formas de pensarnos y de comunicarnos sin señalamientos que lastiman y marcan de manera negativa a aquellos niños y a aquellas niñas que no se reconocen, pues no se pueden ver plenamente identificados en modelos binarios de relacionarse.

Este trabajo investigativo fue y será el anhelo por la constante búsqueda de sociedades más justas e igualitarias, de niñas que quieren jugar al futbol, ser bomberas y trapecistas y niños que decoran pasteles, cuidan y riegan las plantas o juegan a las muñecas. Al final, infancias libres de la mirada hegemónica que divide y complementa lo femenino y lo masculino a través de un sistema que nombra, categoriza, y manda en nuestras mentes y cuerpos.

Pese a tan importantes resultados, este es un proceso inacabado, nuestro recorrido es el comienzo de una apuesta por una educación coeducativa que se debe seguir construyendo, diseñando y articulando, teniendo en cuenta que los procesos no finalizan, sino que se van configurando en cada uno y cada una, en relación con los y las demás, es así que, este es solo el primer paso para iniciar travesías y aventuras con perspectiva de género en la construcción colectiva de relaciones equitativas. A partir de la subjetividad en constante devenir se configuran nuevos procesos identitarios, mediados por la creatividad, la responsabilidad y la conciencia, una revolución de pequeñas cosas y de grandes cambios, un construir historias que no terminan sino que aportan en la cimentación de una sociedad que respete la pluralidad y la diversidad de género, en consideración de cada niño y cada niña como sujetos de derecho.

Tan solo dejamos en este camino plantadas semillas en las Villas del Progreso que darán un fruto enorme cambiando los rumbos de unas y unos que se piensan diferentes, únicos, y más libres.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones podemos plantear una serie de recomendaciones en relación a Como incorporar el abordaje de la coeducación en el ámbito educativo, sintetizando esta propuesta en cinco aspectos:

- Abordar de una manera reflexiva los discursos y las prácticas escolares permite centrar la mirada hacia los procesos en los cuales se constituyen las subjetividades de género, que aporten para la construcción de equidad, para que de esta manera, la escuela sea cada vez más, un espacio que garantice una construcción incluyente y equitativa de realidades no hegemónicas.

- Las propuestas coeducativas, deben proponer y permitir una articulación con el currículo, que permita la apropiación por parte de las y los docentes, los directivos, y a su vez, cuenten con una mayor participación y cooperación de las madres, padres y cuidadores, en cuanto a la sensibilización frente a la equidad de género.

- Las narraciones como lugar de enunciación, privilegian las voces de las y los estudiantes, desde sus trayectorias y a su vez, implican en las relaciones y el reconocimiento de las mismas, procesos de subjetivación para un tejido biográfico y vivencial que permita la construcción y representación de sí mismo y la construcción colectiva del saber.

- Es importante en el abordaje del tema de la equidad en las relaciones de género, promover en las instituciones educativas espacios de reflexión y capacitación para las y los docentes con el fin de adquirir herramientas que permitan abordar estrategias metodológicas pensadas en concordancia con los fines de la coeducación.

- Los textos coeducativos son alternativas viables para el desarrollo de encuentros formativos y participativos que contribuyen a la capacidad reflexiva, debido a que se componen de formas narrativas, para presentarse como experiencias que aportan en la construcción de la identidad y el desarrollo de las potencialidades.

Anexos

Estimada o estimado lector le invitamos de manera cordial a sumergirse un poco más en este valioso recorrido coeducativo, a través de estos archivos cuidadosamente ordenados que dan cuenta de lo anteriormente escrito y muestran el arduo trabajo de los actores principales de esta investigación, las niñas y niños de grado 6 de la IED Villas del Progreso, ahí le dejamos la inquietud.

Ficha sociodemográfica, Diagnóstico

Aquí , aquí

Te quiero contar una historia Taller n.1

Aquí

Cuéntame la historia de cuando nací Taller n.2 (guía de trabajo, relatos)

Aquí

¿Qué es ser un niño y que es ser una niña? Taller n.3 (Relatos- audio, escritos)

Aquí

Soy libre para SER Taller n.4 (guía de trabajo)

Aquí

La fábrica de Gepetto" Taller n.5 (creaciones manuales, relatos biográficos)

Aquí , más

Bibliografía

Alayon, B., & Casas, D. (2016). *Diario de campo*. Bogotá.

Alonso, G. (2004). De palabras y silencios: las identidades sexuales en la escuela. *Universidad Nacional de Comahue, Facultad de ciencias de la educación*.

Anguera, M. T. (1995). *Metodología cualitativa y otros Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis .

Babette, C. (1990). *El Príncipe Ceniciento*. Ediciones Destino.

Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de - programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa, 18(2)*, 463-479.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, S.A.

Bauman, Z. (2005). *Ética Posmoderna*. México: Siglo XXI editores S.A.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bisquerra, R. (2009). *METODOLOGíA DE LA INVESTIGACIóN EDUCATIVA* . LA MURALLA, S.A .

Blanco, M. E. (2004). EQUIDAD DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACION COLOMBIANA. *Revista Electrónica de Educación y psicología* , 11.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Traducción de. Ma. DEL CARMEN RUIZ DE ELVIRA*. taurus.

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

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Popular Libro 1 .

Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis Hacia una teoría material del devenir*. Madrid: Akal Ediciones.

Braidotti., R. (2004). *Feminismo, Diferencia Sexual y Subjetividad Nómade*. Barcelona, : Gedisa.

Breilh, J. (1996). *El género entre fuegos: Inequidad Y Esperanza*. Quito: Arco Iris-Taller de Producción Gráfica.

Browne, A. (2014). *El Libro De Los Cerdos*. España: Fondo De Cultura Económica.

Bruner, J. (1984). *Accion Pensamiento Y lenguaje : El desarollo de los procesos de representación*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). La construccion narrativa de la realidad. In J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bunder, G. (1998). GÉNERO Y SUBJETIVIDAD: AVATARES DE UNA RELACIÓN NO EVIDENTE. *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG)*.

Butler, J. (2007). *EI género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Ediciones Paidós Ibérica, SA, .

Cajiao, F. (1996). En las fronteras de la normalidad, La deformidad y la locura. *Magisterio*, 35.

Calvo, G. (2016). *Género y Logros de aprendizaje: La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje*. Santiago: Unesco.

Cerri. (2010). La subjetividad el sujeto sexuado entre individualidad y colectividad. *Centro de Ciencias Humanas y Sociales.*, 8.

Conelly, M. y. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In L. y. J, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Domínguez, M. E. (2004). EQUIDAD DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACION COLOMBIANA. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 3-11.

Egg, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica* . Rio de la Plata: magisterio.

Espinosa., P. (2005). *Construcción de identidades y género. Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES*. México: Talleres Gráficos de México .

Fink, N. (2016). De brujas y princesas: la literatura y el cine en la produccion de estereotipos de gènero. In C. Merchan, & F. Nadia, *Ni una menos desde los primeros años, educación en géneros para infancias más libres* (pp. 67-80). Buenos Aires: Las Juanas.

Freire, P. (1991). La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. *Congreso Brasileño de Lectura* (pp. 1-7). Campinas: Siglo XXI editores.

Frigerio, G. (2010). Saber, Ignorar, Re-conocer. In A. Martínez, & Á. Alejandro, *Figuras Contemporáneas del Maestro En Américaa Latina* (pp. 85-125). Bogotá : Magisterio.

Galeano, A. A. (2008). *Lenguaje, literatura y escuela, Una aproximacion desde la investigacion* . Bogotá: Universidad Francisco José De Caldas.

García, C. (2009). Devenir de una perspectiva relacional de género (Y cultura). *Nómadas*, 132-147.

Gasteiz, V. (1997, 09 15). *www.emakunde.euskadi.eus*. From www.emakunde.euskadi.eus: www.emakunde.euskadi.eus

Gombrich, E. (1999). *Meditaciones sobre un caballo de juguete o Las raices de la forma artistica*. Londres 1a Edición: DEBATE.

Gómez, G. R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. E.G.

Gómez, M. P. (2012, noviembre 19). 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.

Green, M. (1995). El profesor como extranjero. In M. Rodriguez, & J. Larrosa, *Déjame que te cuente, Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 82-130). Barcelona: Laertes.

Guerra, M. Á. (1996). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela. .* Kikiriki. Cooperación educativa.

Hall, S. (1997). *El trabajo de la representación en Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. . En C. W. E. Restrepo, El espectáculo del Otro.* Cali. Colombia: Unijaveriana UASB.

IED, V. d. (2011). *Caracterización general de la Población escolar*. Bogotá: Documento Inédito.

Juristas, C. C. (2004). *El disfrute del derecho a la educación en Colombia, Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. .* Bogotá: Imprenta Nacional.

Lamas, M. (2006). *Feminismo, transmisiones y retransmisiones*. México: Santillana Ediciones Generales , S.A.

Leyton, C., & Fernández, I. (2015). *Informe Latinoamericano de Pobreza Y Desigualdad Género Y Territorio*. Santiago, Chile: Fyrma Gráfica.

Lobato, E. (2016, 04 20). *CONSTRUYENDO EL GÉNERO. COMO AGENTE CO EDUCADOR*. From Coeducacion , Espacio para educar con igualdad : http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=5

Luke, C. (1999). *Feminismos y Pedagogias en la vida cotidiana* . Madrid : morata .

M.E.N., M. d. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.* Bogotá- Colombia: MEN.

Marín, A. (2015). *Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyeccionees profesionales y laaborales de las y los adolescentes de educaciín media del IED Villa Rica.* Bogotá: Repositorio Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Marín, A. (2015). *Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyeccionees profesionales y laborales de las y los adolescentes de educaciín media del IED Villa Rica.* Bogotá: Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Marugán, N. V. (2012, 09 15). ESTUDIO SOBRE COEDUCACIÓN EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL . *ESTUDIO SOBRE COEDUCACIÓN EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL* . Bogotá: Magisterio Segovia .

Mélich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder.

Merchán, C., & Fink, N. (2016). *Educación en géneros para infancias más libres. #Ni una menos desde los primeros años.* Buenos Aires: Las Juanas Editoras .

Mesa, A. M. (2001). *LOS FRAGMENTOS DEL CALIDOSCOPIO.UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA.* NOMADAS.

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires*, 167.

Mujer, I. d. (2006). *Contar Cuentos Cuenta en femenino y en masculino. Serie dde cuadernos de Educación no sexista N.18* . Madrid: Institudo de la Mujer .

Muriel, G. G. (2016). *Imaginarios de género de docentes en formación* . Bogotá: Universidad Distrital .

Nacional, M. d. (1996-2005). *Plan Decenal de Desarrollo Educativo*. Bogotá: Edición Serie Documentos de trabajo MEN Documentos de Consulta General. Disponible en:www.plandecenal.edu.co.

Nacional, M. d. (1996-2005). *Plan Decenal de Desarrollo Educativo*. Bogotá: Disponible en: www.plandecenal.edu.co › Documentos de Consulta General.

nacional, P. d. (2010-2014). *Lineamientos de la Política Pública Nacional De Equidad de Género*. Colombia.

Pérez, G. (2007). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla, S. A.

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.

Piedrahita, C. L. (2015 ,1ª edición). *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia* . Bogotá: coopera.

Piedrahita., A. L. (2007). *Investigando la equidad de género en la escuela*. Bogotá, Colombia: Colección Investigación e Innovación I.D.E.P.

PROGRESO, C. E. (2010). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I. Horizonte Institucional* . Bogotá: www.villasdelprogreso.edu.co . Documentos de Consulta General. .

Pública, S. d., Federal, I. N., Federal, S. d., & Mexico, C. C. (2012). *La Coeducación como estrategia hacia la equidad de género y la no violencia hacia las mujeres y ls niñas*. México: Cuenteros y cuentistas A.C.

Ramos, J. A. (2014). *La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente.* Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 146, 154-173.

Restrepo, G. (2001). *Hacia un nuevo modelo de socialización democrática: un estado del arte de las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el Distrito de Bogotá.* Bogotá: Investigaciones e Innovaciones IDEP.

Reyes, R. M. (1998). *El juego procesos de desarrollo y socialización contribucion de la psicología.* Bogotá: Magisterio.

Rico de Alonso, A. R. (2000). *Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas, papel político.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Robledo, A. (2015). Mujeres en crisis. *Disponible en Internet http://www.lapatria.com/columnas/40/mujeres-en-crisis-humanitaria*, 2.

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía, Introduccion al arte de inventar historias.* España: Argos Vergara, S. A.

Rodríguez, H. (2016). "La escuela es para estudiar,no para desfilar" . In C. Kaplan, *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 37-44). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Rodríguez., G. G. (1996). *Metodología De La Investigación Cualitativa.* Aljibe.

Sánchez, L. S. (2011, 09 15). *Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca.* From Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca: gredos.usal.es/jspui/.../TFM_EstudiosInterdisciplinaresGenero_SanchezSanchez_L.pdf

Sánchez, M. S. (2000). Reflexiones acerca de las relaciones entre el campo de saber pedagógico y el campo de os estudios de mujer y genero. *Reflexiones acerca de las relaciones entre el campo de saber pedagógico y el campo de os estudios de mujer y genero*. Bogotá, Colombia: IDEP.

Santamaría, F. A., & Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes* , 69.

Santos, M. y. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar.* Barcelona: Graò.

Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigacion narrativa y sus formas de analisis. In W. M. Gómez, *Educación, cuerpo y ciudad* (pp. 43-63). Medellín: Funámbulos Editores.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: Co educacion hoy. *Revista Iberoamericana de Educacion*.

Tomasevski, K. (2001). *Indicadores del derecho a la educación* . París: Revista IIDH.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos.* Madrid: horas y HORAS.

Zamudio Palma, M. (2017). En Colombia la paz la están haciendo sólo los hombres. *PACIFISTA! Una plataforma para la generación de paz*.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia, La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* . Bogotá: Universidad de Antioquia.