

APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE GÉNERO DE NIÑAS Y NIÑOS CAMPESINOS
DE LOS GRADOS TERCERO CUARTO Y QUINTO DE LA ESCUELA BRADAMONTE

NATALIA GARCÍA PINZÓN

ERIKA FERNANDA MURCIA SANTANA

LAURA VANESSA TORRES PÉREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ 2018

APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE GÉNERO DE NIÑAS Y NIÑOS CAMPESINOS
DE LOS GRADOS TERCERO CUARTO Y QUINTO DE LA ESCUELA BRADAMONTE

NATALIA GARCÍA PINZÓN

2013258023

ERIKA FERNANDA MURCIA SANTANA

2013258045

LAURA VANESSA TORRES PÉREZ

2013258069

MONOGRAFÍA

TUTORA

CLAUDIA LILIANA SIERRA CASALLAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ 2018

AGRADECIMIENTOS

Un logro más, alcanzado por nosotras, dedicado a:

Mis compañeras;

Gracias a cada una, por el sacrificio y el vigor que fueron entregados cuando más lo requeríamos. He aquí, en páginas posteriores el reflejo de nuestro esfuerzo y entereza; como compañeras y amigas, disfrutémoslo.

Las familias;

que, con su entrega, amor, esfuerzo y acompañamiento hicieron parte de nuestra formación como Educadoras Infantiles, apoyando muchas de las decisiones tomadas y respaldando a sus hijas en momentos álgidos atravesados durante este proceso. Gracias por la confianza y el orgullo depositado en nosotras.

La Profesora Claudia Sierra;

Por asumir este acompañamiento para con nosotras y la presente investigación, en su punto más escabroso, ofreciéndonos su confianza; llevándonos a ser esforzadas y a tener convicción; siempre desde su ejemplo como mujer, ser humano, maestra y amiga. Gracias por su determinación y compromiso, por creer en lo que muy pocas personas creyeron.


La Profesora Patricia Torres;

que, desde su saber y conocimiento contribuyó al fortalecimiento de nuestra investigación, haciéndonos ver que la transformación parte del propio ser, desde el concebirse con poderío de mujer.

La Universidad Pedagógica Nacional:

Por sumergirnos en sus particulares dinámicas en el marco de la lucha por la transformación social desde el acto educativo; por forjar nuestro criterio; por posicionarnos como mujeres empoderadas, con carácter político, críticas, reflexivas y transformadoras.

A todos y todas, infinitas gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:	Versión:	
Fecha de Aprobación:	Página 4 de 116	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado. Pregrado. Licenciatura en Educación Infantil
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE GÉNERO DE NIÑAS Y NIÑOS CAMPESINOS DE LOS GRADOS TERCERO CUARTO Y QUINTO DE LA ESCUELA BRADAMONTE
Autor(es)	García Pinzón, Natalia; Murcia Santana, Erika Fernanda; Torres Pérez, Laura Vanessa
Director	Sierra Casallas Claudia Liliana
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. # 202.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	GÉNERO, NOCIONES, RURALIDAD CAMPESINA, ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, INFANCIA, EDUCACIÓN.

2. Descripción
<p>El actual trabajo de grado aborda las nociones de género que se tejen entre las niñas y los niños campesinos de la Escuela Bradamonte. Con la intención de identificarlas y posteriormente comprender y analizar lo que allí se encontró, esto en el marco del reconocimiento de la categoría de género como hecho social, educativo y cultural, permitiendo así una reflexión en torno a las prácticas patriarcales y androcéntricas que emergen al interior de las relaciones entre las niñas y los niños pertenecientes al grupo focal con el cual se llevó a cabo la presente investigación.</p>

3. Fuentes
De fuentes usadas se destacan:

- Arias Gaviria, J. *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Becerra, A. J., Penagos, R. Á., & Carrillo, A. T. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. U. Pedagógica Nacional.
- Benítez González, Y. M., Galindo, C., Stella Coronado, L., & Rubiano, C. A. (2016). *Construcción de identidad de género de niños y niñas, grado tercero, en el contexto escolar rural en el municipio de Nunchía Casanare* (Masters tesis).
- Briñón, M. A. (2007). Una visión de género... es de justicia. *Recuperado de http://www.portal-dbts.org/4_formas_intervencion/feminismo/Vision%20de%20genero.pdf*
- Colangelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Buenos Aires: OEI*.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (1984). Bogotá. *Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2109.pdf>*
- Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (2013). Bogotá. *Recuperado de <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/Conpes-Social-161-de-2013-Equidad-de-Genero.pdf>*
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18).
- Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista educación y pedagogía*, 7(14-15), 280-306.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.

- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18).
- Lamas, M. comp. 2002. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado?: Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres* (Vol. 310). Ediciones Península.
- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Lumbreras-Castellanos, N. (2013). ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS JUGUETES, DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
- Martínez Ruiz, C. J. (2016). Divergencias de géneros, espejo de la formación de formadores en metamorfosis. Estudio de caso de la Licenciatura en Educación Infantil-Universidad Pedagógica Nacional.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas* (Vol. 60). Universidad de València.
- Mejía Díez, H. (2003). La nueva ruralidad.
- Mieles-Barrera, M. D., & Vesga, M. C. G. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Millán Cruz, N., & Alarcón Cortés, L. J. (2008). Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo.
- Moreno, Y. P. P., Molina, N. R. S., & Sánchez, I. V. COMPRENSIONES DE JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS FAMILIAS EN CONTEXTOS RURALES. *caminos educativos 3 Año 2014 No. 3*.

- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.
- Pérez, C., & Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636.
- Programa de mujer rural y ley 731 (2002). *Recuperado de*
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0731_2002.html
- Proyecto de acuerdo No. 23 del concejo municipal de Sibaté. (2016). *Recuperado de*
<http://www.concejosibate.gov.co/docs/proyectos/proyectedeacuerdo-23-2016.pdf>
- Puerta Sánchez, S., & González Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista de Investigación en la Escuela*, (85), 63-74.
- Recio, C., & López, M. (2008). Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (20), 247-281.
- Rodríguez, A. D. (2003). Colección Pedagógica Universitaria. *Educación*.
- Schüssler, R. (2007). Género y educación. *Cuaderno temático*.
- Unicef. (2006). *ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2007: La mujer y la infancia El doble dividendo de la igualdad de género*. UNICEF.
- Villar Muñoz-Repiso, V. (2015). Mis gafas moradas: coeducación infantil. Propuesta web para trabajar la coeducación en las aulas.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357-382.
- Zambrano Mora, L. k. (2017). Acercamiento a las representaciones sociales de género de niños y niñas de 4 y 5 años del centro educativo libertad.
- Silva, R. (07. 09. 2015) *¿En qué consiste el modelo herteropatriarcal?* Recuperado de:
<http://rafaelsilva.over-blog.es/2015/09/en-que-consiste-el-modelo-heteropatriarcal-i.html>

Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281, 5-17.

4. Contenidos

Ésta investigación problematiza las nociones de género de las niñas y niños campesinos de la escuela Bradamonte, desde la necesidad de pensar un acto educativo que involucre un discurso y un actuar en clave de perspectiva de género, donde puedan reconocerse y comprenderse, las realidades sociales en las que se encuentran inmersos las niñas y los niños campesinos, teniendo en cuenta las características patriarcales de sus relaciones y la forma como a través de éstas dan lugar a la configuración específica del ser mujer y hombre dentro de la comunidad campesina; llevando a cabo sustento conceptual riguroso, se delimitan tres categorías que fundamentan el análisis práctico y teórico de la investigación; Género, Ruralidad campesina, Infancia campesina.

Se desarrolló un trabajo de campo centrado en la observación a través de talleres pedagógicos específicos que permitieron reconocer las nociones de género de las niñas y los niños de la escuela Bradamonte y así mismo propiciar momentos que pusieran en desequilibrio la concepción vigente de ser niña y niño en el presente lugar, para luego plantear un ejercicio de entrevista semiestructurada que permitiese recolectar información acerca de las percepciones familiares, sociales y estudiantiles entorno la categoría de género.

El análisis se basa en los hallazgos encontrados a lo largo del trabajo de campo, permitiendo hacer un contraste entre la realidad dada y el acervo teórico, para entonces construir las categorías de análisis que favoreciesen la comprensión, crítica y reflexión frente al quehacer pedagógico y el papel de la escuela en la transformación de dichas realidades.

Finalmente se trazaron conclusiones y recomendaciones que evidencian lo analizado en las diferentes categorías, como también, invitan a la reflexión sobre el concepto de género y la forma como maestros y maestras en formación han de generar un acercamiento para con la categoría, lo que implica un análisis y comprensión de las nociones de género que van en vías de fortalecer los lazos de camaradería entre hombres- niños y mujeres-niñas.

5. Metodología

La metodología que se adoptó para el desarrollo de la presente monografía, fue la investigación acción (IA) con el fin de evidenciar las nociones de género de las niñas y los niños campesinos de la escuela Bradamonte, apostando por la comprensión, análisis crítico y reflexión sobre éstas, identificando su causalidad y origen, como también su posible relación con las practicas socioculturales y de tradición en las que se ve inmerso el estudiantado; esto desde momentos específicos como lo fueron: Planeación, Acción Observación y Reflexión.

Lo anterior se encuentra ligado a un enfoque de carácter cualitativo, cuya implementación implica, un análisis desde una postura explicativa, comprensiva y reflexiva frente a la situación investigada.

Valiéndose de técnicas e instrumentos investigativos como la observación participante, el registro y análisis de la observación desde el diario de campo, como también la entrevista semiestructurada.

6. Conclusiones

Las experiencias que viven las niñas y los niños campesinos de la escuela Bradamonte se encuentran estrechamente relacionadas con un cúmulo de tradiciones sociales y culturales que definen la forma como ellas y ellos establecen su relación con el mundo y a la vez cómo conciben la imagen de sí; esto se hace posible a través de un ejercicio de transmisión cultural a través de instituciones socializadoras y normalizadoras fundamentales como lo son la escuela, la familia, las cuales se encargan de perpetuar saberes específicos que responden a su mayoría a modelos arquetípicos relacionados principalmente con las determinaciones biológicas sexuales de lo que significa ser mujer- niña y hombre- niño en un lugar y tiempo determinados.

Elaborado por:	García Pinzón Natalia Murcia Santana Erika Fernanda Torres Pérez Laura Vanessa
Revisado por:	Sierra Casallas Claudia Liliana

Fecha de elaboración del Resumen:	01	11	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Justificación	17
1. Objetivos	21
1.1. Objetivo general	21
1.2. Objetivos específicos.....	21
2. Problemática	22
3. Metodología de investigación.....	27
3.1. Paradigma investigativo.....	27
3.2. Enfoque investigativo	30
3.3. Contexto de investigación	31
3.4. Técnicas e instrumentos.....	36
3.4.1. La observación participante.....	37
3.4.2. Diario de campo.....	38
3.4.3. La entrevista	40
4.1. Referentes legales y de política pública	45
5. Marco conceptual	50
5.1. Conceptualización del género.....	50
Presentación del apartado	50
5.1.1. Contextualización histórica del feminismo y la categoría de género.....	52
5.1.2. Roles de género.....	55
5.1.3. Estereotipos de género.....	56
5.1.4. Género y cultura.....	58
5.1.4.2. <i>El género en la Infancia</i>	61
5.1.5. Perspectiva de género.....	62
5.2. Ruralidad campesina latinoamericana y colombiana	64
Presentación del apartado	64
5.2.1. Escuela Bradamonte.....	68
5.2.3. Infancia campesina de la escuela Bradamonte.....	71
5.3. Contexto histórico de la infancia.....	74
Presentación del apartado	74
6. Análisis	76

6.1. Roles y estereotipos de género en la vereda Bradamonte	76
6.1.1. Concepción de masculinidad y femineidad.	82
6.1.2. Formas de habitar el espacio público y privado desde las concepciones de género.	87
6.2. Roles y estereotipos de género en la escuela Bradamonte	94
.....	95
.....	95
6.2.1. Formas de ser niño y niña en la vereda Bradamonte.	96
6.2.2. Roles de género en el juego.	102
6.2.3. Género y literatura.	105
6.3. Lenguaje del niño y la niña campesina y comunidad	107
7. Conclusiones	110
8. Recomendaciones	113
9. Referencias	115
10. Bibliografía	119
11. Anexos	120
1. Formatos	121
1.1. Formato talleres	121
1.2. Formato diario de campo	121
1.3. Formato entrevista semiestructurada aplicada a niñas y niños	121
1.4. Formato entrevista estructurada aplicada a maestras titulares	122
2. Talleres pedagógicos	123
3. Matriz de análisis diarios de campo	138
4. Diarios de campo	146
5. Matriz de análisis entrevistas semiestructuradas	175
.....	203
.....	203

Presentación

A razón de diversas transformaciones de índole económico, político, social, educativo, cultural, entre otros, la sociedad ha ido configurándose particularmente, hasta la forma como se percibe actualmente; estructurada bajo paradigmas de carácter capitalista y hegemónico, que se han encargado de establecer jerarquías desde un ejercicio de dominación; situación que se encuentra estrechamente ligada a las formas como los seres humanos desarrollan sus vidas.

Por lo anterior, agentes socializadores como la familia y la escuela, desde prácticas cotidianas e institucionales que no son cuestionadas, sino por el contrario se legitiman; supone una transmisión generacional de ciertos saberes y formas de subjetivación que pretenden normalizar; a su vez, realizan algunas atribuciones de carácter arbitrario en la vida de los niños y las niñas, a quienes con frecuencia se les considera incapaces de tomar decisiones ancladas a lo “socialmente establecido y aceptado”; situación que implica la trascendencia de dichas prácticas que configuran la concepción actual de sujeto, impidiendo la transformación o debate frente a esta.

En ese sentido, en el marco de lo social, actualmente, se hace evidente la instauración de un sistema patriarcal y androcéntrico, entendiendo este último como

Sistema de pensamiento que pone al hombre como centro del universo, como medida de todas las cosas. El androcentrismo se fundamenta en el factor biológico que diferencia a las mujeres de los hombres. El hecho de que la historia de la humanidad haya sido escrita por hombres ha impedido que conozcamos cuáles han sido las portaciones de las mujeres. Las ha invisibilizado y relegado a una posición de sumisión y subordinación con respecto del hombre. El androcentrismo es una visión distorsionada y empobrecedora de la realidad que oculta relaciones de poder. (Briñón, 2007, p. 63)

El apartado anterior, permite entrever que el desarrollo de la vida desde una óptica y un quehacer patriarcal implica el agrandamiento de las brechas entre mujeres- niñas y hombres- niños, en cuanto al nulo ejercicio de la equidad se refiere.

Hablar de género en el ámbito rural campesino, implica reconocer qué características le diferencian de lo que pudiese acontecer en el espacio urbano; circunstancia de la cual se da cuenta en la presente investigación, centrada en las nociones que han construido las y los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, de la escuela Bradamonte, frente a lo que significa ser niña y niño campesino en un tiempo y espacio determinados.

En concordancia con lo anterior, el actual ejercicio investigativo se desarrolla en el marco del reconocimiento y visibilización de las cualidades que componen las relaciones que emergen entre los niños y las niñas de la escuela Bradamonte, pertenecientes al grupo focal establecido por parte de las maestras en formación, cuyas edades están comprendidas entre los 9 y 13 años; esto a través del desarrollo de un conjunto de talleres pedagógicos (p. 122- 136), donde la primordial intencionalidad radica en la reflexión frente a lo que significa ser hombre- niño y mujer- niña campesino en la vereda Bradamonte, alcances, perspectivas y realidades.

La realización de lo mencionado en el párrafo precedente se llevó a cabo desde la identificación de los roles que cotidianamente desempeñan las y los estudiantes, y cómo estos están relacionados o no con estereotipos de género socialmente construidos, relacionados con lo que se espera “deban ser” hombres- niños y mujeres- niñas; en ese sentido Lamas (1996) plantea lo siguiente;

Género ayuda a comprender que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características

construidas socialmente, que no tienen relación con la biología. El trato diferencial que reciben niños y niñas, sólo por pertenecer a un sexo, va generando una serie de características y conductas diferenciadas (p. 7).

Con los talleres realizados, se establecieron ejercicios que pusiesen a las niñas y los niños en situación de desequilibrio, quisimos propiciar espacios en los que ellas y ellos se desempeñaran en roles diversos a los que generalmente se desenvuelven, para luego reflexionar en compañía de los y las estudiantes frente a los imaginarios creados en torno a lo que “deben ser y hacer” los niños y las niñas, para con ello, a partir de un registro riguroso plasmado en el diario de campo, en conjunto con las categorías fundantes mencionadas anteriormente, además de otra serie de subcategorías extraídas de los diarios de campo, lograr un análisis conceptual, crítico, analítico y reflexivo.

El interés de involucrar la perspectiva de género en el ejercicio pedagógico y educativo en el contexto rural campesino, surge a raíz de las prácticas pedagógicas que se adelantaron durante aproximadamente dos años en la zona descrita, para con ello evitar perpetuar situaciones de desigualdad, principalmente para con las niñas, permitiendo así que los y las estudiantes desde sus apreciaciones y participación, puedan hacer evidentes las nociones de género que han construido; sin dejar de lado la idea de que sus hábitos y prácticas responden a una construcción social que tiene lugar y es transmitida en su núcleo familiar primario, para luego ser reafirmadas en la escuela.

Referir la acepción del concepto de género en la vereda Bradamonte, implica reconocer y reflexionar sobre el conservadurismo que se da al interior de esta comunidad, en la que, la moral y la ética son normas y costumbres que rigen la vida de los y las habitantes, que en la mayoría de los casos se ven entremezcladas con concepciones de tipo religioso (situación que hace parte de

sus costumbres comunales y de tradición), las cuales, a la vez, definen lo “políticamente correcto”, situación que, históricamente relaciona a la mujer- niña con el espacio privado y al hombre- niño con el entorno público.

Por lo ya mencionado, se lleva acabo el establecimiento de tres categorías fundantes para el desarrollo del ejercicio investigativo, Género, Ruralidad campesina, Infancia campesina; la primera relacionada con la identificación de la necesidad de comprender y reflexionar sobre la forma como las prácticas culturales y costumbres, en su mayoría de carácter patriarcal, repercuten en los modos de socializar de las niñas y los niños en la escuela, desde el establecimiento de roles de género específicos, tal como lo expresa Lomas (2005) “somos hombres y mujeres no sólo porque tengamos un sexo distinto sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de una determinada manera” (p. 262).

La segunda categoría responde, al espacio rural habitado por la población campesina de la vereda Bradamonte, desde las prácticas de carácter diverso que le componen, considerándola no solo desde sus determinaciones geográficas, sino también desde los aspectos socioculturales, teniendo por fundamento el planteamiento de Entrena (1998) “una cultura o formas de vida se vinculan a un espacio geográfico (p. 76). Donde culturalmente ha sido legitimado el relegamiento del papel de la mujer- niña a los dictámenes del hombre- niño.

Por último, la tercera categoría responde a las interacciones dadas entre los y las estudiantes y la forma como culturalmente ha sido establecida una concepción de niño y de niña campesino, cuya noción se encuentra estrechamente vinculada a lo que se entiende por hombre y mujer, en lo que a formas de pensar y actuar respecta, respondiendo a una “variabilidad cultural” (Colángelo, 2003).

En ese orden de ideas, la presente investigación apuesta por el análisis, la reflexión crítica y juiciosa de las nociones de género de niñas y niños campesinos en la escuela Bradamonte, desde el quehacer docente y la forma como sus experiencias pedagógicas pueden continuar reproduciendo conductas estereotipadas dentro del aula, desde dictámenes y diferenciaciones de orden biológico; o por el contrario, crear desde el ejercicio educativo y pedagógico procesos autorreflexivos que permitan a las niñas y los niños, reflexionar y cuestionar las concepciones del ser niño o niña campesino en un tiempo y lugar determinado, apostando así por la construcción de nociones propias de lo que se considera “deban ser y hacer” las niñas y los niños.

Justificación

El sector rural campesino comprende un sin número de características de tipo económico, geográfico, cultural y social que lo constituyen como una heterogeneidad; por tal motivo hablar de la vereda Bradamonte como una porción de la ruralidad campesina colombiana, implica definirla con las particularidades que cuenta, como lo afirman Pineda, Suarez y Vanegas (2014): “la definición de ruralidad, no sólo como un espacio geográfico delimitado por las necesidades de su comunidad, sino como tradiciones y costumbres culturales de sus integrantes que se encuentra mediado por las relaciones e interacciones sociales” (p. 35). Se habla entonces de una población campesina cuyas prácticas de tipo cultural, responden al ejercicio de valores principalmente morales como la verdad, la lealtad, vivir de acuerdo con la voluntad de dios, el altruismo, entre otros.

Dicho lo anterior, surge el interés de conocer cómo estas prácticas culturales y de tradición son adoptadas por las niñas y los niños a través de la crianza brindada por la familia y si con su arribo a la escuela son modificadas o por el contrario se fortalecen; a la vez, resulta necesario identificar la incidencia de éstas en las formas como se conciben ellos y ellas; el “deber ser” de los y las estudiantes relacionado con los modos de expresión, comportamiento, pensamiento, toma de decisiones, elección de gustos, entre otros.

En concordancia con lo mencionado, identificamos que los ejercicios educativos, pedagógicos y académicos que se establecen en la escuela Bradamonte, responden principalmente a factores académicos, relegando así, aspectos relacionados con la formación e interacción social de las niñas y los niños; como resultado, se hace evidente un tipo de educación que reafirma nociones de carácter discriminatorio en lo que a género respecta.

No se hace identificable entonces, un acto educativo pensado en perspectiva de género; lo que implica, la reafirmación de etiquetas de género estereotipadas entre los y las estudiantes, que afectan negativamente la forma como ellas y ellos se relacionan, y a la vez las maneras como se conciben. Momentos en los que, por ejemplo, la participación se refleja únicamente en los niños, quienes toman con frecuencia la vocería en las acciones que se llevan a cabo, mientras que, las niñas asumen decisiones en las que no han tenido mayor incidencia.

Cuando la participación de ellas tiene lugar, puede identificarse que se lleva a cabo más por deber que por querer; puede decirse entonces que, desde acciones concretas como la anterior, las niñas asumen un papel de sumisión mientras que los niños son los encargados de definir “lo que debe hacerse”. Infortunadamente tipificaciones como la mencionada anteriormente, se normalizan, legitiman y no son cuestionadas, tal como lo expresan Recio y López (2008)

Existe una visión dominante de los hombres [...] Dicha visión los presenta como duros, fuertes, agresivos, independientes, valientes, sexualmente activos, inteligentes. En contraposición a la imagen de las mujeres, las cuales son vulnerables, débiles, no agresivas, amables, cariñosas, pasivas, asustadizas, estúpidas, dependientes e inmaduras. (p. 251).

La mayoría de las veces, dichos roles y estereotipos de género son réplica o consecuencia de las dinámicas familiares que atraviesan las niñas y los niños, que no son interpeladas, puesto que éstas son producto de una cultura y tradición que históricamente ha determinado unas formas específicas de vida, en las que se han visto inmersos los núcleos familiares de los que son parte las niñas y los niños pertenecientes al grupo focal, lo que implica, la permanencia y el fortalecimiento de unas formas arquetípicas de desarrollar la vida.

Por consiguiente, se busca analizar, reflexionar y comprender las nociones de género que se van configurando en la escuela Bradamonte desde las interacciones de las niñas y los niños entre sí, y como éstas se encuentran articuladas a las prácticas culturales y de crianza propias del contexto en las que ellas y ellos se ven inmersos. Lo que implica entonces, visibilizar las nociones y el sentir real de los y las estudiantes, frente al qué significa ser niña y niño campesino en la vereda Bradamonte y cómo las concepciones de los y las habitantes del lugar se ven reflejadas en las formas de ser, actuar y pensar de los y las estudiantes pertenecientes al grupo focal, para luego dar inicio a la construcción de una postura crítica frente a las formas como emergen dichas distinciones de género y su influencia en el desarrollo de la vida en equidad de las niñas y los niños en la escuela.

Así mismo, la realización de esta investigación tiene la finalidad de hacer evidente la necesidad de que educadores y educadoras, cuenten con una formación docente que tenga en cuenta la equidad de género y a la vez apueste por ésta; la cual brinde herramientas que puedan fortalecer e incorporar otras prácticas de carácter pedagógico que permitan generar un impacto significativo en las formas como se desarrollan las dinámicas escolares, tomando como punto de partida el ejercicio pleno de los derechos que le corresponden a los seres humanos, en este caso en particular, como niñas y niños.

Ejemplo de ello, algunas de las iniciativas que se vienen adelantando en la Universidad Pedagógica Nacional, como lo son *El plan de transversalización de la igualdad y la equidad de géneros de la UPN*¹, como también el espacio académico en calidad de taller modular: *género y educación- familia educación y escuela*, de la Licenciatura en Educación Infantil, para

¹ Véase: Plan de transversalización de la igualdad y la equidad de géneros de la UPN. ¡Haz tus aportes!: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vernoticia/331>

estudiantes pertenecientes a la respectiva². Además de lo anterior, vale la pena mencionar que dicha formación docente brindada por la academia, si bien es perentoria, debe estar acompañada indudablemente por un ejercicio autónomo por parte de maestros y maestras en lo relacionado con perspectiva de género, no solo desde la indagación conceptual, sino también desde el posicionamiento que como mujer y hombre asumen socialmente, no desde roles preestablecidos sino desde un actuar no condicionado por aquellos imaginarios de mujer- niña y hombre niño.

De esta manera, se considera que contextos con las características descritas, son espacios en potencia para fomentar un ejercicio real de la equidad de género, en el que las niñas y los niños que habitan la vereda Bradamonte, respectivamente en la escuela, puedan ir construyendo otras formas de concebir el rol que puedan desarrollar las niñas y los niños, lo que implica, no solo un reconocimiento de las prácticas educativas- escolares, sino también una comprensión analítica y reflexiva del contexto inmediato al que pertenecen los y las estudiantes; sus características sociales, culturales, económicas, geográficas, entre otras. En aras de reafirmar lo mencionado, recurrimos al siguiente postulado suministrado por Lamas (1996):

Un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo [...] Estas condicionantes no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales, que están entrelazadas en el género. O sea, por el aprendizaje social. (p.1).

² Véase: Universidad Pedagógica Nacional- licenciatura en educación infantil- malla curricular versión 4: <http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/docs/1530651519mallacurricularversion4.pdf>

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

Identificar las relaciones que se tejen entre las niñas y los niños campesinos de los grados tercero, cuarto y quinto de la escuela Bradamonte con el fin de reflexionar, comprender y analizar las nociones de género que allí se establecen.

1.2. Objetivos específicos

- Proponer una serie de talleres que permitan reconocer las nociones de género que tienen los niños y las niñas campesinos de los grados tercero, cuarto y quinto de la escuela Bradamonte.
- Analizar las nociones de género que se lograron identificar a lo largo del desarrollo de los talleres y la relación de estas con las formas de ser niño y niña campesino en la vereda Bradamonte.
- Proponer recomendaciones pedagógicas en clave de perspectiva de género que apuesten por la creación de un ambiente equitativo en el aula y/o la escuela.
- Analizar las nociones de género desde una postura crítico- reflexiva.

2. Problemática

Se identifica la necesidad de pensar un acto educativo que involucre un discurso y un actuar en clave de perspectiva de género, donde puedan reconocerse y comprenderse, las realidades sociales, en lo que a género respecta, en las que se encuentran inmersos los y las estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la escuela Bradamonte, y lo que implica, según ellas y ellos ser niño y niña campesino, para con ello posibilitar el establecimiento de relaciones mediadas por vínculos estrechos de solidaridad y camaradería, y no un actuar desde una perspectiva patriarcal.

Actualmente, algunos aspectos relacionados con la categoría de género, desde diversas vertientes conforme al lugar donde acontecen, encaminan sus acciones hacia diferentes ópticas, por ejemplo, la lucha por la equidad, el derecho al libre desarrollo de la identidad, la construcción de sociedades más justas y demás; esto desde corrientes variadas que se desenvuelven por una parte en ideales de feminismos occidentales, como también nuevas olas feministas como el feminismo decolonial, el eco feminismo, entre otros.

Si bien el impacto de estos movimientos en algunos lugares es significativo, contribuyendo así, al logro de transformaciones importantes en plano social, educativo, económico; existen todavía numerosos contextos sociales, en los que dicho discurso no ha trascendido como se esperaba, motivo de las *prácticas patriarcales* que aún se desarrollan en el marco de una óptica androcentrista; las cuales según Lagarde (1996) consisten en: “un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la interiorización previa de las mujeres y de lo femenino” (p. 30).

Ahora bien, resulta fundamental hacer la distinción entre sexo y género, puesto que, con frecuencia ambas acepciones son consideradas semejantes o iguales, aun cuando sus diferencias

son significativas, debido a cómo históricamente ha trascendido la creencia que pregona que el sexo es determinante del género; por tal razón, no podemos rezagar el primer término al segundo, puesto que, como lo afirma Lamas (2000) “El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico” (p. 18).

Dicho esto, hablar de género en un contexto rural campesino implica identificar, analizar y reflexionar sobre los aspectos relacionados directamente con las prácticas culturales y sociales que los y las habitantes del territorio desarrollan, desde concepciones específicas de lo que resulta ser sexo y género, como también las relaciones que se establecen entre ambos conceptos; situación que responde a las formas como una tradición se conserva con el paso del tiempo a través de unos “saberes salvaguardados” (Núñez, 2004) que viajan de generación en generación, principalmente, a través de la familia y la escuela, que en el caso particular de la vereda Bradamonte, con frecuencia perpetúan la idea de que la mujer- niña debe destinar su vida al ámbito de lo privado, mientras que el hombre- niño, desarrollará la suya en el marco de lo público.

Así pues, se ha identificado que en este contexto específico las dinámicas que emergen cuentan con particularidades determinadas que, en la mayoría de los casos ubican el actuar de la mujer- niña en un rol de inferioridad y sumisión, destinado principalmente a las tareas del hogar, la procreación, cuidado y prolongación de la vida en la familia, en ámbitos de lo privado; lo cual implica que la mujer- niña esté privada del ejercicio, posicionamiento y empoderamiento desde su papel social fundamental y perentorio en escenarios de lo público, lo cual, si se diese de forma contraria, permitiría para ellas una atmósfera de posibilidades conforme a su derecho a la participación política, democrática, económica, educativa, entre otras.

A razón de que el papel del hombre- niño, opere en el marco de lo público, implica que sean ellos quienes se encarguen de labores productivas y de sustento del hogar, a razón de esto, se considera que el rol desempeñado, en relación con el de la mujer- niña cobra mayor relevancia, por ello, la masculinidad prima, otorgando el poder a los hombres- niños, lo que supone la posibilidad de decidir no solo sobre sus propias vidas, sino también sobre aquellas que se consideran como inferiores, en este caso las de la mujer- niña, en ese sentido, las decisiones no son producto de un acuerdo mutuo, sino que resultan ser para ellas una orden arbitraria impuesta sobre sus formas de ser y hacer, interiorizada a la vez desde un ejercicio normalizador. En ese sentido, en relación con lo planteado por Lamas (2002)

Hoy en día se reconoce que lo característico de la cultura es su naturaleza simbólica que, entreteje un conocimiento tácito sin el cual no hay interacción social ordenada y rutinaria, con la que las personas comparten significados no verbalizados, ni explicitados que toman por verdades dadas. (p. 2)

Se puede extraer entonces que, todo aquello que se naturaliza, opera de forma independiente, esto desde costumbres, prácticas y saberes que construyen progresivamente una especie de tradición que determinará las formas de pensar y actuar de una comunidad específica; por ejemplo, a raíz de lo mencionado por las niñas y los niños pertenecientes al grupo focal, durante las respectivas entrevistas, cuando se les preguntaba qué actividades desarrollaban las mujeres con quienes compartían, y cuales los hombres, encontramos que la mayoría de mujeres- niñas se dedican de lleno al cuidado del hogar y de sus hijo e hijas, trabajo que no es remunerado ni reconocido como ardua labor, mientras que los hombres- niños trabajan en el cultivo de los alimentos y en el sustento económico de su familia.

Conforme a lo anterior, se considera que, instituciones como la escuela y la familia, fomentan relaciones e interacciones que se ejecutan dentro de un rol basado en un imaginario que en la mayoría de los casos invisibiliza a las mujeres- niñas y las sitúa en una posición de inferioridad.

Producto de dicha afirmación, es menester mencionar que desde temprana edad los seres humanos nos reconocemos a sí mismos en cuanto a ser niño o ser niña, desde las diferentes actividades que son “socialmente aceptadas” según la determinación biológica sexual, de esta forma, van apareciendo y adoptándose una serie de concepciones y acciones que serán determinadas como “clásicas” sobre los roles que le corresponden a hombres y mujeres en la sociedad, los cuales influyen en las formas de ser, pensar y de vivir.

Desarrollar las prácticas educativas, tanto escolares como familiares desde una diferenciación discriminatoria del género, partiendo de una concepción meramente biológica del mismo, supone la creación de diversas dificultades en el desarrollo de habilidades y capacidades en los niños y las niñas, perpetuando y conservando situaciones de inequidad entre géneros. Por tal razón, resulta necesario comprender el impacto que genera la distinción y segmentación de género y cómo estas acciones afectan directamente la relación entre hombres-niños y mujeres- niñas y la forma de concebir al otro y la otra, llegando al punto de hacer consideraciones internas que ubiquen a unos en condición de inferioridad conforme a otros, impidiendo no solo el desarrollo personal, sino también un cuestionamiento real de las consideraciones culturales y de tradición de las que somos producto.

En consecuencia, se considera urgente la reivindicación del papel del niño y de la niña en la escuela, no como sujetos diferenciados, sino con características que pueden oscilar entre unos y otros, apostando con su reconocimiento y valoración a la superación de las diferentes brechas creadas entre ellos, esto mediante la promulgación y cumplimiento de lo que se conoce como

equidad de género, en relación con las actividades y las oportunidades que pueden tener todos y todas en el aula y fuera de la misma, como también, en la abolición de las relaciones del poder autoritario en las que ha tenido gran incidencia en la implementación de códigos y modos de actuar que hasta el momento siguen negando y condicionando las formas de desarrollar la vida de hombres- niños y mujeres- niñas.

Por lo anterior, resulta fundamental abordar a lo largo de nuestro análisis la perspectiva de género, la cual enmarca las diversas situaciones que rodean a una persona y que influyen en sus ideas y apreciaciones respecto a la vida y su entorno. Este concepto hace referencia al modo de analizar una determinada situación, ofreciendo ante la misma otro punto de vista que deja en evidencia los aspectos que fundamentan y construyen las realidades individuales de cada persona, las que son atravesadas por otras dinámicas sociales diversas, en el marco del género.

Concibiendo lo anterior, a partir del planteamiento realizado por Lamas (1996) quien propone que “la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (p.5).

Se considera importante entonces, que para superar y transformar los conceptos anteriormente retomados; la educación, la escuela, los y las docentes han de apostar por la reflexión crítica de la realidad y a imaginar nuevos escenarios y estrategias pedagógicas con las que se combatan los estereotipos, la exclusión y la discriminación, no sin antes identificar y reflexionar sobre aquellas nociones y dinámicas que acontecen en las vidas del estudiantado, lo que nos conduce entonces al planteamiento de la siguiente pregunta:

¿Qué nociones de género se establecen entre las niñas y los niños campesinos de los cursos tercero, cuarto y quinto de la escuela Bradamonte?

3. Metodología de investigación

3.1. Paradigma investigativo

Para la realización del presente ejercicio investigativo, monografía, se opta por el uso del paradigma cualitativo de investigación, con la intención de hacer uso de sus particularidades, como lo son la comprensión de una problemática de carácter social que implica un análisis que trascienda la estadística y permita analizarla desde una postura más explicativa, comprensiva y reflexiva frente a la situación investigada, lo que según Becerra, Penagos y Carrillo (2004) implica: “leer de manera natural y directa la nueva realidad que le tocó vivir, teniendo en cuenta [...] las diferentes coyunturas históricas, culturales y epistémicas” (p.21).

En ese sentido, como metodología de investigación, se emplea la Investigación Acción (IA) con el fin de evidenciar las nociones de género de las niñas y los niños campesinos de la escuela Bradamonte, apostando por la comprensión de éstas, identificando su causalidad, origen y posible relación con las prácticas socioculturales y de tradición en las que se ve inmerso el estudiantado, como también las implicaciones de dichas concepciones en los modos de asumirse como niña y niño campesino por parte de los y las estudiantes pertenecientes al grupo focal. Como sustento de lo anterior, el planteamiento de Latorre (2003) refiriéndose al enfoque investigativo puesto en cuestión:

La finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad en la educación. Se defiende, pues, una investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por docentes con el fin de dar respuestas puntuales a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula [...] el proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción. El ciclo de la investigación se

configura en torno a cuatro momentos o fases: *planificación, acción, observación y reflexión*. (p. 21).

De acuerdo con lo anterior, para el desarrollo de la presente investigación, el tratamiento de la información obtenida, como también, para la organización de los hallazgos y el análisis respectivo de los mismos, se desarrollaron las fases propuestas por Latorre (20003) en las que, los momentos de *planificación y acción* contaron con la creación de seis talleres que tuvieron no solo la pretensión de hacer evidentes las nociones de género de las niñas y los niños del grupo focal, sino también, la intención de cimentar las bases de un pensamiento crítico frente a las realidades relacionadas con la categoría de género de los y las estudiantes.

Cada acción pedagógica contó con los siguientes apartados: nombre, objetivo, propósito, diseño de la acción pedagógica (cuya ejecución se basa en tres momentos fundamentales, de apertura, desarrollo y cierre) y recursos; tal como se relaciona a continuación:

Tabla número 1.

Formato de planeación de acciones pedagógicas

Nombre de la acción	
Objetivo	
Propósito	
Diseño de la acción	
Recursos	

Formato de planeación de acción pedagógica en el cual se llevó a cabo la planeación de los seis talleres desarrollados. Véase anexos (p. 122- 136)

Ahora bien, la fase de *observación, de* la mano con el momento de *reflexión*, fueron llevadas a cabo durante la realización de los talleres con las niñas y los niños, para a través de estas

identificar aspectos que acontecieron en el acto y sirvieron como insumo para el fortalecimiento analítico de la presente investigación. Para ello, se estableció un formato de registro que permitiese compilar lo encontrado, desarrollando el mismo en la lógica del diario de campo, como a continuación se presenta:

Tabla número 2.

Formato de diario de campo

Nombre de la acción	
Registro del desarrollo	
Reflexión y análisis	
Fuentes consultadas	

Formato de diario de campo. Reflexiones prácticas y teóricas de las acciones pedagógicas propuestas. Véase anexos, diarios de campo (p. 145- 173) y/o matriz de análisis de diarios de campo (p. 137- 144).

Además, Para la realización de las descripciones y análisis de los diarios de campo y las respectivas entrevistas, se establecen dos tipos de matrices para la interpretación de los datos cualitativos obtenidos, las cuales constan principalmente de apartados referidos al establecimiento de categorías y subcategorías que emergen a raíz de los hallazgos encontrados; como también, cuentan con un análisis de las situaciones problema que tuvieron lugar durante las acciones pedagógicas, tal como se referencia a continuación:

Tabla número 3.

Formato matriz de análisis diarios de campo

SITUACIÓN PEDAGÓGICA	SITUACIÓN PROBLEMA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS
	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS

Formato matriz de análisis diario de campo. Instrumento de triangulación que permitió llevar a cabo el manejo de la información obtenida. Véase anexos, matriz de análisis diarios de campo (p. 137- 144).

Tabla número 4.

Formato matriz de análisis entrevistas semiestructuradas

NOMBRE	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS

Formato matriz de análisis diario de campo. Instrumento de triangulación que permitió llevar a cabo el manejo de la información obtenida. Véase anexos, matriz de análisis entrevistas semiestructuradas. (p. 174- 183)

3.2.Enfoque investigativo

Teniendo en cuenta que la realidad es múltiple, diversa y responde a características de tiempo y espacio determinadas, lo que se busca con este enfoque de carácter cualitativo, es comprender y reflexionar sobre el contexto que estamos investigando y las cualidades que posee el mismo, como también su incidencia en las formas de relacionarse de las niñas y los niños que habitan la vereda Bradamonte, teniendo en cuenta el postulado de Sampieri, Collado y Baptista (2006) cuando se refieren a la intencionalidad del presente enfoque:

Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. (p.10)

De esta manera, es preciso mencionar entonces, que el interés fundante de la presente investigación radica en la implementación del enfoque cualitativo, para con ello realizar un análisis comprensivo y reflexivo de las subjetividades referentes a las nociones de género de las niñas y los niños campesinos de la escuela Bradamonte, intentado con ello la comprensión de las causas y/o motivos de carácter principalmente social, cultural y de tradición que han llevado a las y los estudiantes a crear estas nociones entorno a lo que significa ser niño y niña en el contexto rural campesino.

Dicho lo anterior, es preciso mencionar que, los significados suministrados por las niñas y los niños acerca de su contexto protagonizarán el ejercicio analítico e interpretativo de la situación puesta en cuestión, teniendo en cuenta que la realidad a investigar está compuesta de factores externos perceptibles, como también de factores internos que implican la interacción directa con los niños y las niñas para la determinación de un contexto y una realidad (Lorenzo, 2006), en este caso en particular la escuela Bradamonte.

3.3.Contexto de investigación

La práctica pedagógica rural, se llevó a cabo en el Municipio de Sibaté, Cundinamarca, cuya locación se ubica a 28 kilómetros del sur de Bogotá. En este territorio se encuentra la fuente hídrica embalse del Muña, la cual actualmente cuenta con una gran problemática ambiental que

ha repercutido en el buen vivir de sus habitantes, afectando su salud, a causa del hedor y la presencia de grandes colonias de mosquitos.

La economía rural que sustenta la vida de sus habitantes está basada principalmente en la agricultura, se encuentra en mayor cantidad, cultivos de papa, arveja, fresa, así como otro tipo de trabajos de la tierra en general. Por otra parte, un número significativo de personas desempeña su labor en trabajos informales que ofrecen los hacendados, por ejemplo, mayordomía, ganadería y comercialización de leche.

Este municipio, comprende alrededor de diecisiete veredas, tres de ellas escenarios en los que se adelantó la práctica pedagógica del ciclo de profundización. La escuela Bradamonte ubicada en la vereda Bradamonte, fue la elegida para desarrollar la presente investigación. Esta escuela se encuentra adscrita a la Secretaría de educación de Cundinamarca, en cabeza de la sede principal, la Institución Educativa Departamental Romeral.

Una de las características primordiales de la escuela puesta en cuestión, está relacionada con el orden unitario y multigrado de la misma, lo que indica que Bradamonte cuenta con una maestra, quien tiene a cargo más de un grado educativo; es decir, los niveles comprendidos de transición hasta quinto de primaria, sin embargo, en esta institución, se hace notable la poca implementación del método de escuela nueva, la cual es definida por Gómez (2010) como:

Un modelo de escuela rural colombiana, vigente desde 1975, que ofrece cinco años de primaria con uno o dos maestros. Su propósito es ofrecer la primaria rural completa, a bajo costo, mediante un sistema de autoaprendizaje activo y flexible, basado en un conjunto de guías de autoaprendizaje y procesos de promoción flexible del estudiante de

un grado escolar a otro, con este programa se busca mejorar la calidad y relevancia de la educación rural y al mismo tiempo aumentar la cobertura y la retención. (p. 282)

La nula implementación del modelo descrito implica la consumación rutinaria del modelo clásico de educación, impidiendo así una contextualización de las formas de ser y de vivir de los niños y las niñas, distanciándose entonces de un ejercicio educativo en contexto y aterrizado a las realidades del estudiantado.

Las familias rurales de la vereda Bradamonte, se caracterizan por ser población flotante, lo cual indica que son personas que arriban al territorio por diferentes factores entre ellos: el desplazamiento, que, según el *diagnóstico de población víctimas del desplazamiento en el municipio de Sibaté*, como receptor, entre los años 2000 al 2010 llegan a este municipio quinientos ocho (508) personas víctimas de los departamentos de Tolima, Norte de Santander, Cundinamarca y Casanare, de los cuales el cuarenta y nueve por ciento (49%) son mujeres y el cincuenta y uno por ciento (51%) hombres; lo anterior responde a las necesidades de buscar una calidad de vida optima en tanto llegan a los sectores rurales (veredas) en busca de trabajo, en su mayoría informales, sin prestaciones de ley, las labores de siembra, cuidado de ganado, cuidado de fincas, ordeño, etc.

Otra característica fundamental de la población relacionada anteriormente, refiere la práctica de la religión católica por parte de la mayoría de la comunidad, cuya incidencia es notable en la escuela, puesto que se llevan a cabo ceremonias particulares de dicha creencia, por ejemplo, la oración matinal, la oración por los alimentos, la realización de misas religiosas para conmemorar fechas especiales, en ese sentido el conglomerado de tradiciones de la comunidad puesta en cuestión, responden a concepciones éticas y morales de ser, pensar y hacer.

El hombre- niño y la mujer- niña desarrollan sus vidas en una atmósfera que, desde nuestra óptica, puede concebirse como patriarcal, cuyo impacto se refleja principalmente en ámbitos como: el trabajo, el deporte, la participación comunitaria y la distribución de las labores del hogar. También cabe señalar que, específicamente en la vereda Bradamonte se adjudican unos roles específicos: el niño-hombre campesino, es visto como figura de trabajo, sustento económico, portador del saber y desarrolla su vida el marco de lo público, como lo son las tiendas, campeonatos de microfútbol, trabajo y reuniones familiares.

Por otro lado, la niña-mujer, se considera cuidadora del hogar (familia), la mayoría de ellas fueron madres a temprana edad, no cuentan con vida crediticia, puesto que sus parejas se ocupan usualmente este aspecto. Las relaciones que establecen con otras mujeres están enmarcadas en los procesos cotidianos que las convocan como lo son: reuniones escolares y familiares, como también el apoyo en cultivos y labores hogareñas.

Es de gran importancia reconocer que la población campesina de la vereda Bradamonte, se caracteriza por desarrollar un trabajo cooperativo y colectivo en las juntas de acción comunal, las organizaciones veredales, el autofinanciamiento de algunos pequeños eventos, la creación de espacios de integración como: celebraciones de carácter tradicional (virgen del Carmen y juegos veredales), entre otros, que fomentan el reconocimiento de la vereda como un espacio potencial de acción y ejemplo para comunidades aledañas.

Puntualmente, en cuanto a los padres y madres de los niños y niñas que asisten a la escuela Bradamonte, encontramos lo siguiente: son hombres y mujeres cuyas edades oscilan entre los veinte (20) y los veinticinco (25) años, su nivel de escolaridad se encuentra entre el grado primero de primaria hasta sexto de bachillerato; gran parte de ellos y ellas no culminaron su escolaridad por cuestiones principalmente económicas, situación ligada al abandono o

desplazamiento de sus territorios, lo que implica para sus pobladores y pobladoras aplazar el proceso educativo a raíz de las necesidades económicas en vías de un buen vivir individual y colectivo. A la vez, estos padres y madres fundan su interés en la necesidad de inculcar valores para con las personas con las que sus hijos e hijas se relacionan como: compañeros y compañeras, docentes, funcionarios y funcionarias de la escuela y comunidad en general.

Así mismo, la comunidad cuenta con características que recobran un valor fundamental y significativo en el ejercicio educativo, como su capacidad y disponibilidad de colaboración y compromiso, aportando de esta forma con actividades que se gestan dentro de la escuela, como por ejemplo el cuidado de la huerta, el aseo, fondo económico y conservación de las instalaciones.

Respecto a los niños y las niñas pertenecientes a la escuela rural Bradamonte, sus edades oscilan entre cinco (5) a los trece (13) años, ellos y ellas vivencian dinámicas familiares específicas y propias del contexto rural campesino, como lo es colaborar en labores de siembra, cosecha, ordeño y cuidado de los animales. En lo que a los procesos de socialización respecta, se evidencian fuertes relaciones de camaradería, crean escenarios de juego individual y colectivo; como también logran articular en varias ocasiones sus saberes previos, con algunos saberes académicos, con los cuales logran fortalecerse algunas áreas del conocimiento como matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, por ejemplo, el trabajo de las ciencias naturales con la siembra y cuidado de la huerta.

En ese orden de ideas, cabe mencionar que en algunos momentos se pierde y se niega la esencia de ser habitantes rurales y campesinos, esto a razón del infundado estigma creado a lo largo de la historia con relación al presente gremio, el cual afirma erróneamente que la vida campesina responde a un supuesto atraso en lo que al desarrollo de la vida y nuevas tecnologías respecta,

esto desde una óptica neoliberal y capitalista; sin embargo, hay niños y niñas que exaltan el rol campesino y esto lo demuestran con su apropiación a la hora de manifestar por qué es importante el papel de los campesinos y campesinas.

Ahora bien, el grupo focal con el que se desarrolló la investigación cuenta con un total de siete (7) niñas y cinco (5) niños cuyas edades oscilan entre los nueve (9) y los doce (12) años, quienes actualmente cursan tercero, cuarto y quinto de primaria. Sus características principales se encuentran las relacionadas con el saber propio del campesinado y la importancia de su relación con el medio ambiente. Su participación en la escuela en ocasiones se ve minimizada por el grado de timidez que los caracteriza, y por la idea errónea que los acompaña de que sus saberes no representan gran relevancia en las dinámicas propias de la escuela.

Finalmente, al interior de grupo focal, circulan aportes significativos desde la acción y el pensamiento, la condición de ser niños y niñas campesinos permite que ellas y ellos muestren cierta apertura al momento de pensar y repensar sus realidades, como también para interrogar las razones por las cuales suceden prácticas que ponen en desventaja a las mujeres- niñas en relación con los hombres- niños, en su comunidad.

3.4. Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta las características de la investigación a desarrollar, se considera pertinente hacer empleo de técnicas e instrumentos que han sido destinados en principio al enfoque etnográfico, pero que por su naturaleza permiten su uso para la consecución del presente ejercicio investigativo, de esta forma se puso en práctica la observación participante, el registro y análisis de la observación desde el diario de campo, como también la entrevista semiestructurada.

3.4.1. La observación participante.

La observación se empleó en el momento de realización de los talleres con el grupo focal, esto con el fin de identificar aspectos fundamentales y necesarios para la consecución del análisis comprensivo y reflexivo que pretende llevarse a cabo. Así mismo, el uso de esta técnica radica en la necesidad de identificar las reacciones de las niñas y los niños frente a los talleres de propuestos, las manifestaciones no verbales de su descontento o agrado, y todos aquellos aspectos que no fueron socializados de manera verbal, por diferentes razones, la más frecuente, refiere la abstención a participar. En ese sentido, traemos a colación el postulado de Restrepo (2011) cuando se refiere a la técnica de observación y su cometido:

la observación participante apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo [...] mediante su presencia el investigador puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde. Ser testigo de lo que la gente hace, le permite al investigador comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social. Esto permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar (p. 13).

Es importante mencionar que la presente técnica no fue exclusiva de la realización de los talleres, puesto que, hablar de la categoría de género, en el contexto rural, por ser un aspecto de carácter sociocultural, implica estar alerta a los detalles que pueden acontecer dentro y fuera de los talleres propuestos, en los diferentes espacios de socialización de los niños y las niñas como el aula, el comedor, el patio de juegos, entre otros; sin duda, fue posible recoger aspectos externos a los talleres que permitieron el establecimiento de las categorías de análisis y el sustento de las mismas desde la experiencia *in situ*.

3.4.2. Diario de campo

Para el registro de la observación, se empleó el presente instrumento, teniendo en cuenta que a partir de este nos fue posible retomar aspectos fundamentales para el análisis de los significados que darán cuerpo a la investigación realizada, en este se hacen evidentes los aspectos detonantes de los talleres propuestos extraídos de las notas realizadas en las agendas, lo que permitió entonces centrar la mirada no solo en los aspectos relacionados con las categorías fundantes, sino también en los objetivos que fueron planteados para el desarrollo de cada taller. Según lo expresado por Restrepo (2011) el diario de campo “Sirve para registrar aquellos datos útiles a la investigación, pero también es utilizado para ir elaborando reflexivamente sobre la comprensión del problema planteado, así como sobre las dificultades por resolver y tareas por adelantar” (p. 16).

En ese sentido, el diario de campo propuesto se encuentra dividido en dos sesiones destinadas a la comprensión y análisis reflexivo de los talleres propuestos y los hallazgos logrados a partir de los mismos, la primera parte *registro del desarrollo*, en la que se describen de manera detallada los aspectos relevantes que emergieron a lo largo del taller; y la segunda *reflexión y análisis*, referida a la conceptualización analítica, reflexiva y teórica de lo descrito, empleando referentes teóricos que permitan el establecimiento de la relación entre teoría y práctica. A continuación, el respectivo formato del diario de campo.

Tabla número 5.

Formato de diario de campo

Nombre de la acción	
Registro del desarrollo	
Reflexión y análisis	
Fuentes consultadas	

Formato de diario de campo. Reflexiones prácticas y teóricas de las acciones pedagógicas propuestas. Véase anexos, diarios de campo (p. 145- 173) y/o matriz de análisis de diarios de campo (p. 137- 144).

Tabla número 6.

Nominación diarios de campo

DIARIO DE CAMPO	NOMINACIÓN
<i>Yo soy y yo puedo</i>	Diario de campo No. 1, p. 112- 118
<i>¿Quién manda a quién?</i>	Diario de campo No. 2, p. 119- 123
<i>Asignación estereotipada a los objetos</i>	Diario de campo No. 3, p. 124- 128
<i>¿Qué tan emocionante es ser niña o niño?</i>	Diario de campo No. 4, p. 129- 133
<i>Vamos a jugar</i>	Diario de campo No. 5, p. 134- 137
<i>Este cuento se acabó</i>	Diario de campo No. 6, p. 138- 145

Relación los diferentes diarios de campo construidos a través de las acciones pedagógicas planteadas. Véase anexos, diarios de campo (p. 145- 173) y/o matriz de análisis de diarios de campo (p. 137- 144).

3.4.3. La entrevista

Las entrevistas semiestructuradas fueron empleadas para con las niñas y los niños con el fin de conocer, analizar y reflexionar, sobre aspectos cotidianos de sus vidas, y cuáles de estos arrojan elementos a la investigación de las formas de considerarse niño o niña campesino en la vereda Bradamonte desde las voces propias de los y las estudiantes. Las preguntas planteadas para ellas y ellos fueron pensadas específicamente sobre las categorías fundantes y subcategorías de análisis ya mencionadas para de esta manera involucrar directamente a las niñas y los niños en las reflexiones y análisis que se lleven a cabo. En ese sentido, ponemos lo anteriormente dicho en contraste con lo mencionado por Restrepo (2011)

la entrevista como diálogo formal se diferencia de las charlas espontáneas de carácter informal. [...] la entrevista supone que se han diseñado de antemano los términos, contenidos y formas de registro del diálogo. Es en ese sentido que la entrevista etnográfica es un dialogo formal, no es algo improvisado (p. 22)

Las entrevistas fueron realizadas a tres niños y cuatro niñas del grupo focal, las cuales constaban de preguntas relacionadas con el diario vivir de ellas y ellos, que arrojarían elementos característicos de la estructura de sus familias, sus gustos, preferencias, y el significado preciso para cada estudiante, de lo que significa ser niño y/o niña en la vereda Bradamonte en el municipio de Sibaté. A continuación, la presentación de los correspondientes formatos.

Tabla número 7.

Formato entrevista semiestructurada aplicada a niñas y niños

Nombre completo:
Edad:
Curso:

Preguntas	Respuestas
1- ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	
2- ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	
3- ¿Con que personas vives y que actividades realizan?	
4- ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?	

Se relacionan una serie de preguntas construidas con el fin de identificar las nociones de género de las niñas y los niños. Véase anexos, entrevistas semiestructuradas (p. 184- 198) y/o matriz de análisis de entrevistas semiestructuradas (p. 174- 183).

Tabla número 8.

Nominación entrevistas semiestructuradas aplicadas a niños y niñas

ENTREVISTADAS/OS	NOMINACIÓN
Vladimir	Entrevista niño 1, p. 146- 147
Katherine	Entrevista niña 1, p. 148
Kevin	Entrevista niño 2, p. 149- 150
Karol	Entrevista niña 2, p. 151
Diego	Entrevista niño 3, p. 152
Breidy	Entrevista niña 3, p. 153- 154
Nicol	Entrevista niña 4, p. 155- 156

Se relaciona el nombre de las niñas y los niños pertenecientes al grupo focal con quienes fueron aplicadas las entrevistas. Véase anexos, entrevistas semiestructuradas (p. 184- 198) y/o matriz de análisis de entrevistas semiestructuradas (p. 174- 183).

Ahora bien, las entrevistas estructuradas empleadas para con la docentes titulares de la escuela, tuvieron la intención de identificar las concepciones que tienen ellas acerca de la categoría de género y sus consideraciones frente a la inclusión o no de la misma en el desarrollo del ejercicio

pedagógico y educativo en la escuela y con qué fines, intentando con esto ampliar nuestra reflexión y análisis del papel de los y las docentes en las formas como se conciben las niñas y los niños y la incidencia de dichas nociones en su relaciones cotidianas.

Tabla número 9.

Formato entrevista semiestructurada aplicada a maestras titulares

Nombre completo:	
Ocupación:	
Preguntas	Respuestas
1- ¿Qué entiende por género?	
2- ¿Qué roles y/o estereotipos de genero evidencia en la escuela?	
3- ¿Cómo desde su apuesta pedagógica se inclina por la transformación de dichas prácticas de carácter machista?	

Se relacionan una serie de preguntas construidas con el fin de identificar las nociones de género de las maestras titulares de la escuela Bradamonte. Véase anexos, entrevistas semiestructuradas (p. 184- 198) y/o matriz de análisis de entrevistas semiestructuradas (p. 174- 183).

Tabla número 10.

Nominación entrevistas semiestructuradas aplicadas a las maestras titulares

ENTREVISTADAS	NOMINACIÓN
Profesora Claudia	(Entrevista profesora No.1), p. 157- 158
Profesora Sandra	(Entrevista profesora No.2), p. 159- 160

Se conceptualiza en la presente tablea el nombre las maestras titulares quienes brindaron su opinión frente a la categoría de género. Véase anexos, entrevistas semiestructuradas (p. 184- 198) y/o matriz de análisis de entrevistas semiestructuradas (p. 174- 183).

4. Antecedentes investigativos y normativos

Con relación a los estudios de género y cómo estos se dan dentro de la escuela, se evidencian investigaciones que desde diferentes perspectivas dan a conocer teorías, reflexiones y discusiones que han contribuido significativamente a la consecución de este ejercicio investigativo. Por lo tanto, durante nuestro rastreo e indagación encontramos artículos, lecturas y trabajos de grado que registran, describen y proponen diferentes formas de concebir el significado del ser hombre-niño y mujer-niña dentro de la sociedad; de esta forma, puede decirse entonces, que dicha recopilación de documentos posibilitó la reflexión en torno a las nociones de género que las niñas y los niños campesinos de la escuela Bradamonte asumen como naturales y posterior a ello las legitiman.

Con relación a lo anterior, y a partir de la indagación realizada en el repositorio del programa de la Licenciatura en Educación Infantil, se encuentra que, algunos de los trabajos de grado, tanto de pregrado como de maestría, apostaron por la investigación y el análisis de las diferentes perspectivas de género en relación con contextos sociales y educativos determinados, diversos conforme a un espacio y un tiempo establecido.

En primer lugar, el trabajo de grado *Acercamiento a las representaciones sociales de género de niños y niñas de 4 y 5 años del centro educativo libertad*. Zambrano (2017), tuvo como objetivo reconocer e interpretar por medio del análisis crítico y reflexivo, las maneras en que las niñas y los niños van construyendo las formas de asumirse desde un rol establecido a razón de unas representaciones de género emergentes en la familia y la comunidad, claro está, desde la influencia de una serie de condicionamientos sociales que son interiorizados, asumidos, o redefinidos por medio de una interacción cultural.

Esta investigación, se llevó a cabo por medio de la observación y la propuesta de acciones pedagógicas que dieran a conocer cómo, con el paso del tiempo se han ido estableciendo concepciones entorno a lo que se “espera” de los niños y las niñas, de acuerdo con su determinación biológica, y como dicha carga cultural genera un impacto significativo en los modos de concebir la infancia.

Por otro lado, se encuentra el trabajo de grado *Divergencias de géneros, espejo de la formación de formadores en metamorfosis*. Cindy Martínez Ruiz (2016), investigación que da a conocer las concepciones de género que tiene la comunidad de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, y cómo dichas nociones inciden en la formación de educadoras y educadores infantiles. Del mismo modo, hace específico, cómo desde un ejercicio de coeducación y transversalización de los procesos académicos y curriculares puede gestarse un tipo de reflexión propia y colectiva en torno a la perspectiva de género en la educación.

De esta manera, la investigación descrita en el párrafo anterior permite cuestionar la formación de las y los docentes de educación infantil en perspectiva y equidad de género, haciendo visible la necesidad de fortalecer la educación desde un compromiso más consciente para con las problemáticas socioculturales vigentes.

En cuanto a los trabajos de maestría respecta, se encuentra la investigación: *Incidencia de los discursos de género en la construcción de identidad de género de niños y niñas, grado tercero, en el contexto escolar rural en el municipio de Nunchía–Casanare*. Yuli Marisela Benítez González, Carlos Andrés Coronado Rubiano y Luz Stella Galindo Carvajal (2016), investigación que expresa la manera en que los discursos educativos inciden en la construcción de identidad de género de los niños y las niñas de un contexto escolar rural; igualmente busca identificar las concepciones de género que circulan en diferentes situaciones socializadoras como lo es la

escolar y la familiar con el fin de comprender las prácticas o los discursos de género que reproducen los niños y las niñas conforme a la cultura y la tradición en la que se ven inmersos.

De esta manera, algunos aspectos de la investigación mencionada anteriormente aportaron a la presente investigación desde reflexiones relacionadas principalmente con el contexto en el que se adelantó este ejercicio, ya que la misma tuvo lugar en un contexto rural, lo que permitió visibilizar el sentir de la infancia campesina con respecto a los discursos de género que van construyendo, teniendo en cuenta su comunidad y cómo esto incide en la apropiación de las niñas y los niños de una cultura con características de acción y pensamiento androcéntricas y patriarcales.

Dicho lo anterior, es importante mencionar que, el acervo de investigaciones que refieran la infancia rural es mínimo, si no, nulo; como tampoco, investigaciones que relacionen o enlacen la perspectiva de género, la ruralidad y la infancia campesina.

4.1. Referentes legales y de política pública

Durante la realización de este ejercicio investigativo, se hizo un acercamiento a las nociones de género que han construido los niños y las niñas de la escuela rural Bradamonte; por consiguiente, se consideró la pertinencia de llevar a cabo un rastreo de las políticas públicas y leyes que se han elaborado puntualmente en Colombia con respecto a la perspectiva de género y la mujer- niña rural.

Documento CONPES (Consejo Nacional de política económica y social)– equidad de género para las mujeres

El documento CONPES *social 161 - equidad de género para las mujeres* es el encargado de desarrollar los “Lineamientos para la política pública nacional de equidad de género para las

mujeres” los cuales fueron construidos por el Gobierno Nacional, en diálogo con las organizaciones de mujeres y el apoyo de la comunidad internacional. Teniendo como objetivo central, contribuir a garantizar el pleno goce de los derechos de las mujeres colombianas aplicando los principios de igualdad y no discriminación; así mismo, intenta hacerles frente a las diferentes problemáticas que afectan a las mujeres de manera integral, desde una lógica diferencial, involucrando a la sociedad para lograr construir relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

En este sentido, el CONPES 161 está dirigido a las mujeres colombianas de todos los grupos y sectores sociales sin distinción, sin embargo, no se evidencia una contextualización poblacional, cultural y/o geográfica que permita reconocer la realidad y las dinámicas de los territorios en los que viven las mujeres rurales, teniendo en cuenta que Colombia cuenta con diferentes tipos de ruralidad, los cuales no pueden ser considerados iguales, desde una perspectiva reduccionista; por lo tanto, es fundamental que en la formulación y desarrollo de los programas y herramientas que acompañan esta política se tenga en cuenta la diversidad de contextos y población que habitan las personas que son tenidas en cuenta para la realización de políticas públicas o lineamientos.

Por otra parte, en el documento se menciona que en la construcción de dicha política se tuvieron en cuenta las opiniones de diferentes organizaciones de mujeres y a su vez los intereses, resistencias y búsquedas que estas manifiestan, pero a lo largo de esta política no es clara la participación ni la incorporación de estas organizaciones dentro de los lineamientos finales, como tampoco sugiere su vinculación al momento de crear o implementar futuros programas que beneficien a estas mismas mujeres y a otras más. Por lo tanto, resulta importante que la política fomente redes sociales de mujeres de manera individual, o pertenecientes a colectivos, mostrar apoyo para con sus movimientos.

CONPES 2109 de 1984-política de mujeres campesinas

Con lo que respecta a esta política, su objetivo general consiste en modificar las condiciones actuales de la participación económica y social de las mujeres campesinas, de tal manera que se asegure un reconocimiento a sus labores productivas, el incremento en la oferta de alimentos, el mejoramiento en la calidad de vida para ellas y su familia, haciendo una apuesta desde políticas agropecuarias, desde su planeación, construcción e implementación.

A razón de lo anterior, hoy en día se destaca el rol que la mujer desempeña en la economía campesina, particularmente en la producción de alimentos tradicionales. Sin embargo, al observar el documento y la implementación de los supuestos lineamientos de política agropecuaria, se logra evidenciar que la asistencia técnica, la capacitación, entre otras herramientas, reconocen a la mujer como ente productivo y reproductivo en modalidad de apoyo para el sustento de sus familias, situación en la que el Estado ha percibido a la mujer campesina como objeto de programas sociales, orientados esencialmente hacia las actividades relacionadas con el hogar desde un ejercicio asistencialista.

Programa de mujer rural y ley 731 de 2002

Esta ley tiene por objetivo principal mejorar la calidad de vida de las mujeres rurales, priorizando las de bajos recursos y ofreciendo posibilidades encaminadas al ejercicio de la equidad entre hombres y mujeres en el contexto rural. Así pues, se define a la mujer rural como toda aquella que sin distinción de ninguna naturaleza e independientemente del lugar donde viva, su actividad productiva se encuentra relacionada directamente con lo rural, incluso si dicha actividad no es reconocida por los sistemas de información y medición del Estado o no es remunerada.

Igualmente, a lo largo de los artículos abordados en esta Ley, la direccionalidad apunta hacia el facilitar un tipo de acceso de las mujeres rurales a los medios de producción y recursos financieros, crear mejores condiciones para la participación y fortalecimiento del liderazgo entre las mujeres-niñas campesinas, propiciando mejores condiciones para la seguridad social y la educación, situación que con dificultad es posible dilucidar en las realidades actuales que viven las mujeres- niñas campesinas.

Consejo consultivo de mujer y género del municipio de Sibaté

Con relación a los antecedentes normativos propios del municipio de Sibaté y teniendo en cuenta las diferentes políticas públicas abordadas anteriormente, se logró evidenciar que, en el documento del 2016 del concejo municipal, otorga una importancia significativa a la creación de proyectos que giren en torno a la participación y equidad de los derechos de las mujeres y los hombres. Sin embargo, los acuerdos planteados no trascienden más allá de su presencia documental, es decir, en el papel, pues no se evidencia ningún tipo de acción *in situ* relacionada con estas supuestas estrategias y apuestas para el territorio y sus mujeres habitantes.

A pesar de que se busca promover y garantizar a las mujeres el ejercicio pleno de sus derechos sociales, culturales, políticos y económicos, no existe insinuación real, promulgación, ni acciones concretas para con el desarrollo de la vida en equidad de la mujer- niña rural.

Acuerdo Municipal número 12 de 2010

Se crea la política pública de mujer y género de Sibaté, la cual en su línea estratégica pretende visibilizar y proponer la organización, participación y territorialización, esto desde el desarrollo y fortalecimiento de las condiciones y capacidades de las organizaciones de las mujeres como

sujetos de derechos y de su participación diferencial en concordancia con las características de los territorios que habitan.

Acuerdo municipal número 07 de 2015

Se anula el acuerdo 15 del 2009 que crea el Consejo Comunitario de mujeres del municipio de Sibaté y se crea el Consejo Consultivo de Mujer y Equidad de Género, cuyo objetivo es ser una instancia para analizar, conceptuar, planear y apoyar las iniciativas que promueven el desarrollo de las mujeres y busquen atender sus necesidades, trabajando articuladamente con la administración municipal y demás instituciones interesadas en disminuir las desigualdades y cualquier forma de violencia que experimenten las mujeres en razón de su género.

De esta manera, es posible afirmar que en su mayoría los lineamientos, leyes y propuestas de acción dirigidas a la mujer, al desarrollo de su vida en equidad y la posibilidad de su participación libre y democrática, no son más que bellas palabras que en el plano real no son aplicadas y por tal razón no se hace evidente ningún tipo de cambio o transformación para la vida de las mujeres. Resulta perentorio entonces, concebir a la mujer- niña como sujeto individual, inteligente y participativo, más allá del mero asistencialismo y prolongación de la vida de sus semejantes.

5. Marco conceptual

5.1. Conceptualización del género

Presentación del apartado

Se entiende que el concepto de género se emplea para visibilizar, comprender, cuestionar y hacer referencia a las diversas características, roles, condicionamientos y desigualdades que la sociedad le asigna a hombres y mujeres, a partir de sus particularidades biológicas y sexuales; reconociéndolo como el conjunto de construcciones simbólicas (refiriéndonos a dichas construcciones porque éstas no se dan naturalmente en las personas, sino que resultan ser características transferidas y aprehendidas que pueden transformarse) que rodean las ideas, creencias, costumbres y atribuciones de lo que “deben ser”, unos y otras como una forma de transmisión social y cultural a sus miembros.

La nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres. Por esta clasificación cultural se definen no sólo la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder, sino que se atribuyen características exclusivas a uno y otro sexo en materia de moral, psicología y afectividad (Lamas, 2000, p.3)

La forma en la que los seres humanos viven, las condiciones del medio que habitan, el tipo de información y aprendizajes que circulan en el contexto, hacen parte de las formas como se configuran los seres humanos como hombres o mujeres bajo determinados códigos que se han establecido enmarcando así lo que habría de considerarse como “correcto”, dando paso a la construcción de sistemas determinados, tal como valores, prácticas, tradiciones y/o conductas morales basadas principalmente en dictámenes o dogmas religiosos; en relación con lo anterior,

Lamas (1996) menciona que: “Al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres” (p. 2). En consecuencia, puede afirmarse lo siguiente: “mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad Natural, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización; y como productores culturales desarrollan un sistema de referencias comunes”. (Bourdieu, 2000)

Siendo el género una construcción simbólica que opera en la sociedad tanto para hombres y mujeres, se espera que las personas actúen en el marco de “lo socialmente aceptado”, en función de su cualidad sexual, haciendo evidentes una serie de conductas y comportamientos de hombres y mujeres, lo que conduce a la creación de estereotipos que suelen ser de carácter rígido y que condicionan la vida de los seres humanos, en la cual, con frecuencia cada quien ha de asumir ciertas atribuciones conforme a lo que se considera femenino y/o masculino; esta división no solo tiene repercusiones significativas en lo que al cuerpo respecta, sino también involucra determinaciones morales, psicológicas, políticas, entre otras, tal como lo afirma Lamas, Marta 2000:

Hoy en día se reconoce que lo característico de la cultura es su naturaleza simbólica que, entreteje un conocimiento tácito sin el cual no hay interacción social ordenada y rutinaria, con la que las personas comparten significados no verbalizados, ni explicitados que toman por verdades dadas (p. 2).

En ese sentido, estas determinaciones y/o características sociales y culturales establecidas de las se ha venido hablando, dan paso al ejercicio de la vida de las mujeres- niñas en calidad de subordinación, lo que implica entonces el desarrollo de su cotidianidad en condiciones de

desigualdad que traspasen el ámbito privado. A raíz de lo anterior, surge un movimiento cuya lucha si bien comprende una serie de amplias vertientes, su mayor apuesta radica en la reivindicación de aquellos derechos que han sido negados históricamente a la mujer- niña.

5.1.1. Contextualización histórica del feminismo y la categoría de género.

Desde el siglo XVIII y XIX principalmente en el continente europeo los movimientos feministas comienzan a dar cuenta de las realidades de desigualdad que vive la mujer, haciendo un llamado a la necesidad de una práctica de derechos no solo para el hombre, sino para el ser humano, y en los que estén presentes las mujeres, en busca de una igualdad, no solo legal, sino también social.

A lo largo de la historia se ha considerado que las mujeres no poseen uso de razón, siendo calificadas como inferiores en contraste con los hombres, y que, por tal motivo habían de ser consideradas como seres menores, a raíz de ello, les fueron negados derechos políticos y civiles que más tarde serían reclamados por ellas mismas, ejemplo de ello el voto y *los derechos de la mujer y la ciudadana*³.

Si bien comienza a hablarse de género a razón de la organización feminista y sus logros, adoptar este concepto no significa referirse únicamente a la mujer, pero sí supone dar cuenta de la desigualdad en la que se ubican a las mujeres alrededor del mundo y de esta manera estar en la capacidad de propiciar un cambio, de allí que, movimientos similares sigan gestándose en otros lugares del mundo, como los que comprenden los países del sur, lo que implica la emergencia de un feminismo decolonial no etnocéntrico, que puede entenderse como una tendencia que

³ DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA MUJER Y DE LA CIUDADANA (redactada en 1789 por Olympe de Gouges para ser decretada por la Asamblea nacional francesa).

refiere la cultura o comportamientos de otro grupo, raza o sociedad; situación que implica no hablar únicamente de mujeres blancas europeas, sino también de mujeres afrodescendientes, mestizas, campesinas, indígenas, entre otras.

Así mismo, estas corrientes feministas emergentes, invitan a pensar y desarrollar una corriente feminista con características particulares; manteniendo aspectos fundamentales de lo que se considera ha de ser feminismo, tal como lo expresa Briñón (2007) “Una corriente crítica de pensamiento social y político, que trata de superar la situación de subordinación y sometimiento de las mujeres y que propone un nuevo modelo de sociedad basado en la igualdad real entre hombres y mujeres” (p. 27).

Hablar de mujeres- niñas, implica conocernos y reconocernos como diferentes, no solo a nivel de raza o edad, hablamos también de una diferencia importante de modos de ser, vivir y pensar, conforme al lugar que habitamos y la significación que se le otorgan a las realidades desde la experiencia propia. Esto implica entonces, hablar de los derechos de los que actualmente gozan o no las mujeres, ya que muchas de ellas no cuentan con la posibilidad de acceder al sistema educativo, debido a que deben asumir otro tipo de responsabilidades que por el hecho de ser mujeres, se considera deben tomar, como por ejemplo, el cuidado de sus hijos y del hogar; además las condiciones en las que laboran son también nulas o paupérrimas en comparación con las de los hombres, también, su ejercicio de autonomía es mínimo, reduciendo así su participación en la toma de decisiones individuales y/o colectivas; tal como es afirmado en el documento suministrado por la UNICEF

el promedio de niñas que acuden a la escuela secundaria en los países en desarrollo es sólo del 43%. Son muchas las razones por las cuales las niñas no acuden a la escuela o que la abandonan cuando alcanzan la pubertad: la imposición de las tareas domésticas y

del cuidado de las personas mayores, e incluso de sus hermanas/os pequeñas/os; la falta de saneamiento en la escuela, la escasez de referentes femeninos, el matrimonio infantil, la maternidad temprana o el hostigamiento sexual y la violencia, entre otras (Estado Mundial de la Infancia 2007, p. 4)

En contraste con lo anterior, si bien puede hablarse de equidad de género formalmente en documentos y demás estipulaciones normativas y legislativas que están destinadas para la población colombiana, en varios de sus campos, económicos, educativos, sociales, como es expresado a continuación:

Las investigaciones de género en Colombia enfatizan en temas de demografía, empleo, trabajo, familia, etcétera; que dejan ver resultados de avances a nivel de igualdad como: a un gran porcentaje de mujeres se les encuentra estudiando y ocupando cargos que requieren mucha responsabilidad, honestidad, actitudes a partir de las cuales son más fácilmente contratadas, debido a la seriedad y confianza que generan en otros (Peralta, Molano, 2010, p.19)

Sin embargo, puede apreciarse que, en el plano real, las desigualdades siguen vigentes y en muchos de los casos distan de lo que se ha dicho en tales documentos esto a razón de prácticas sociales y culturales que mantienen aún ejercicios discriminatorios desde una diferenciación sexual exagerada, manteniendo así una esfera patriarcal.

En consecuencia, en una sociedad androcéntrica, puede evidenciarse que el acceso a beneficios por parte de la mujer es menor en relación con los del hombre, puesto que éste es quien con mayor frecuencia ejerce el poder, sobre quienes lo rodean y aún con mayor ímpetu en su núcleo familiar, por tal razón emerge la necesidad de integrar categorías sociales como la educación, la

política, los derechos humanos, entre otras, como apuesta social hacia la equidad de género, apuntando de esta manera a la construcción de sociedades más justas.

5.1.2. Roles de género.

A pesar de la diferencia de contextos y realidades sociales, vale la pena mencionar que las actividades, tareas o roles desempeñados por los hombres, claramente cuentan con un prestigio social amplio a diferencia de las realizadas por la mujer- niña, ya que se espera que las mujeres- niñas desempeñen roles, tareas y/o acciones en la esfera de lo privado, principalmente relacionado con las tareas del hogar, así mismo, se adjudica comúnmente el rol reproductivo y de cuidado no remunerado para las mujeres y, rol productivo para los hombres, que además es remunerado; teniendo en cuenta lo anterior, conforme a lo mencionado por Briñón (2007), los roles de género responden principalmente a un conjunto de tareas y funciones que se asignan a mujeres y hombres en una sociedad dada y en un momento histórico concreto.” (p. 56)

5.1.2.1. Espacio público y privado.

Si bien lo privado estaría relacionado con el tiempo que cada una de las mujeres- niñas pueden dedicar para sí, en la realidad se percibe que, éste se refiere más a todas aquellas acciones que ellas pueden desarrollar al interior del hogar, impidiendo así un espacio para sí mismas puesto que dicho espacio, todo el tiempo está siendo compartido con alguien, bien sean, hijos, hijas, vecinos, vecinas, esposo, etc.

Puede decirse entonces que el papel de la mujer se desarrolla o se da en condición de dependencia de -una situación, o de otras personas- lo privado referirá entonces todas aquellas acciones que se desarrollen en el marco del hogar como espacio físico, más no, lo que ha de relacionarse con la privacidad con la que debería contar la mujer, tal como lo expresa McDowell (2000), citando a Mertes (1992)

Para las mujeres, estimuladas (y a veces forzadas) a identificarse con la casa y restringir su vida a sus paredes, ésta se convirtió «en el espacio de la imposibilidad de emancipación, del abuso y de la satisfacción, alternativamente. Si al hombre se le ha animado tradicionalmente a "buscarse los medios de vida", de la mujer se esperaba que "cuidara la casa" (p. 114)

5.1.2.2. Sexismo en el lenguaje.

El lenguaje que es empleado comúnmente responde a un ideal androcentrista, desde el cual lo que se menciona y escribe se hace en clave de lo masculino, intentando reunir con ello a las personas sobre las cuales se pretenda referirse, situación que invisibiliza a la mujer- niña; sin embargo, es una situación que actualmente se ha naturalizado; lo que implica entonces un constante sexismo en el lenguaje, en el que se incluye a las mujeres solo para manifestar menosprecio o burla ante ellas.

Un aspecto que vale la pena resaltar, está relacionado con la forma como nos referimos a las mujeres- niñas, puesto que constantemente se les adjudican calificativos en consecuencia de; por ejemplo, soy madre, soy hija, soy esposa, antes de ser considerada como mujer independiente, con un nombre que la distingue claramente y le identifica más allá de los roles que desempeña.

5.1.3. Estereotipos de género.

Las percepciones de los seres humanos están influenciadas por los estereotipos, haciéndose una mirada relacionada con las características sexuales, donde las mujeres- niñas asimilan progresivamente su auto concepto desde características tales como la pasividad, la debilidad, en la que además se le atribuyen las tareas domésticas y el deseo de ayudar a otras figuras femeninas; por otro lado, los hombres- niños, presentan una percepción hipervalorizada dadas

desde su propio sexo. Por ende, se puede decir que los individuos tienen un estatus y una tarea que desempeñar según sus categorías de sexo y edad, en ese sentido

Las creencias y atribuciones sobre cómo debe ser y cómo debe comportarse cada género. Con frecuencia son simplificaciones excesivas que reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas. Los estereotipos generan dicotomía por tratar a los sexos como diametralmente opuestos y no con características parecidas. El estereotipo de género logra convertirse en un hecho social tan fuerte que llega a creerse que es algo natural. (Colin, 2013, p.10)

Podemos notar entonces, cómo una distinción errónea de género da paso a la construcción de estereotipos que ubican a las mujeres en espacios privados, mientras que los hombres han de corresponder a actividades vinculadas con la labor productiva en espacios públicos, se habla entonces de una división desigual del trabajo, inclinándose más bien por una división sexual del mismo; en el que para la mujer no existe un pago por ser considerado como bajo en lo productivo e impago reproductivo.

En ese sentido, los roles y tareas que demanden fuerza o respondan a actividades económicas pertenecen a los hombres, quienes además tienen a su cargo las decisiones y el sustento del hogar, mientras que las mujeres y las niñas se encargan de mantener pulcra la casa y encargarse de los y las menores. Diferenciación que sin duda mantiene rezagadas a las mujeres, pues a pesar de que desarrollen actividades fundamentales para la subsistencia de todos y todas, no se les permite de ningún modo romper dicho esquema, siendo esta una dinámica producida y desarrollada en las líneas del ejercicio del poder

5.1.4. Género y cultura.

Una comunidad puede desarrollar sus acciones del día a día cuando éstas se encuentran enmarcadas en el compartir lenguajes, símbolos y significados los que permiten a cada integrante de dicha comunidad comprender los códigos de comunicación, educación, trabajo, comportamiento, pensamiento, entre otros, situación que podríamos definir como el *habitus*, en el que el sujeto es capaz de adoptar o asumir las características de la realidad que habita, para luego estructurar la forma como culturalmente se va a representar (Bourdieu, Kauf, 1999).

Luego de apropiarse de dichas determinaciones operantes, una comunidad ha de establecer reglas y restricciones que ubiquen en diversos escalafones a sus participantes, dejando en desventaja a alguna de las partes, tal como lo afirma Lamas (2000) “los papeles cambian según el lugar o el momento, pero, mujeres y hombres por igual son los soportes de un sistema de reglamentaciones, prohibiciones y opresiones recíprocas” (p.4). Dicha situación nos invita a preguntarnos acerca de la singularidad del ser y que acciones concretas desarrolla para identificarse con su cultura y a la vez desprenderse de la misma.

La familia como institución encargada de fundar las bases de la infancia que sean suficientes para permitirles enfrentarse al mundo externo, en el que, a través del contacto con diversas personas, desde un contraste cultural, se logre el establecimiento de una postura crítica o de compenetración con lo que representa para las personas, la tradición y la cultura; reconociendo a la vez la necesidad e importancia de los códigos y normas que rigen a estas; en concordancia, Arias y Peralta (2010) afirman.

Ahora bien, al aceptar una identidad cultural, la persona se ve inmersa en una especie de conciencia colectiva de la que interioriza unas maneras de pensar, sentir y de actuar; pero,

al mismo tiempo, esta persona va a ser un elemento constitutivo de esa sociedad a la que pertenece e inevitablemente va a ayudar a su transformación o conservación. (p.15).

5.1.4.1. Escuela y género.

Se espera que la escuela sea un espacio de identificación y cuestionamiento de aspectos relacionados con el género, y del impacto que tiene en las formas como desarrollan sus vidas las niñas y los niños, así como también los modos de estructurar sus pensamientos y la construcción de su identidad; todo esto con la intención de ofrecer un tipo de educación que no sea solo de carácter académico sino también social y cultural, en perspectiva de género; intentando con ello el desarrollo de una vida plena de los y las estudiantes, sin embargo un punto de quiebre existente emerge cuando este tipo de prácticas escolares arriban al núcleo familiar de las niñas y los niños y tienen contacto con el mismo, en consecuencia, Schüssler (2007) menciona:

La educación también puede aportar de manera determinante al cuestionamiento de los modelos de pensamiento y a los roles estereotipados y discriminadores, a romper con los patrones tradicionales y a superar los prejuicios. Para este fin, las instituciones de enseñanza deben organizarse de una forma que sea sensible al género. (p. 21)

En ese sentido resulta fundamental que, no solo la escuela adopte la responsabilidad de desarrollar una educación en perspectiva de género, puesto que, como lo afirma Diaz (2003) “la familia y la escuela estructuran en niñas y niños el orden simbólico que la sociedad patriarcal necesita para seguir conservando el poder. Este orden se asume, de manera inconsciente, como propio y natural (p. 8). Es menester entonces, que en el desarrollo diario de las acciones pedagógicas y educativas los y las estudiantes puedan construir desde un ejercicio reflexivo, una postura de carácter crítico que les permita ser garantes en la escuela como también fuera de la

misma, del cumplimiento pleno de sus derechos, que no habrían de tener distinción alguna por el hecho de ser niña o niño; permitiendo que las estructuras patriarcales que se han naturalizado en la familia y arriban a la escuela mermen.

A razón de esto, resulta imperioso que las prácticas llevadas a cabo en las instituciones (que en su mayoría responden a órdenes dictadas arbitrariamente por los y las docentes), den un giro y de manera equitativa sean asumidas por las niñas y los niños. Por ejemplo, si las niñas antes se encargaban de barrer el salón, (asumiéndose que han desarrollado una destreza en este oficio por las labores desempeñadas en el hogar) mientras que los niños distribuían los puestos en determinado orden, (por ser esta un acción que implica el uso de la fuerza) el orden del salón podrá llevarse a cabo ahora en conjunto sin una diferenciación de las acciones, puesto que todos y todas somos quienes empleamos el salón para el desarrollo de nuestras actividades académicas, por ende es cuestión general responsabilizarnos del mismo, de forma equitativa y no diferenciada, tal como lo afirma Arana (2001):

La propuesta derivada de lo observado y analizado es iniciar en las relaciones intraescolares y en particular desde las prácticas pedagógicas, procesos de revisión y evaluación que, a la luz de nuevos modelos de feminidad y masculinidad, posibiliten nuevas formas de intersubjetividad que produzcan ambientes favorables para la escuela renovada y equitativa. (p. 101)

En concordancia con lo mencionado, es considerando que el deber social de la escuela está encaminado a la transformación y superación de las diferentes brechas que como mujeres- niñas y hombres- niños debemos afrontar en la búsqueda de sociedades más justas, lo que implica de manera urgente al dispositivo escolar, pensar en una educación que invite a la reflexión crítica de las realidades actuales, claramente en clave de perspectiva de género.

5.1.4.2. El género en la Infancia.

En los primeros años de vida de las niñas y los niños, se inicia el proceso de construcción de la identidad de género, imitando actitudes, comportamientos, lenguajes y modelos de representación femenina y masculina respecto al rol que hombres y mujeres desempeñan en los diferentes lugares de socialización, de esta forma empiezan a apropiarse de los roles de género dominantes en la cultura.

La asignación de los roles depende de los condicionamientos y hábitos culturales socialmente establecidos que, por un lado, normalizan y sancionan modelos y responsabilidades diferenciadas entre hombres y mujeres, por otro lado, determinan el desarrollo de la identidad y la construcción de representaciones ideológicas que intervienen en el rol en el que posteriormente de desenvolverán las niñas y los niños dentro de la sociedad. De acuerdo con lo anterior, Millán y Alarcón (2009) mencionan que:

en cada contexto social se construyen un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de la pertenencia a uno u otro sexo. Estos rasgos, que revelan la identidad de las personas, contienen a la vez elementos asociados a los atributos, roles, espacios de actuación, derechos y obligaciones y relaciones de género. (p. 115)

Dicho lo anterior, se entiende que en ámbito educativo los niños y las niñas además de ser estudiantes, son hombres y mujeres que dentro de la escuela aprenden o fortalecen los comportamientos que son normalizados, por lo tanto, se transmiten directa e indirectamente mensajes que pueden considerarse de tipo patriarcal; a través de las palabras, los gestos, las formas de socializar con las personas y de los que se espera expresen dentro y fuera del aula de

clases. Así pues, en algunos casos las niñas y los niños dentro del contexto rural son educados para adoptar algunos roles y comportamientos diferenciados, actitudes que giran en torno a la masculinización y la feminización, fortaleciendo comportamientos afianzados en las ideas culturales sobre lo que se entiende por hombre- niño y mujer- niña.

Dicho lo anterior, resulta necesario reflexionar acerca de la carga ideológica de género que se transmite tanto en el seno de la familia como en la escuela, siendo fundamental empezar a deconstruir los modelos sociales actuales de género y apostar por la transformación de éstos y la creación de nuevas consideraciones y formas de asumirse como sujetos en una sociedad, basada en la equidad y el respeto por los y las demás.

5.1.5. Perspectiva de género.

Esta acepción refiere la reivindicación de los sujetos presentes en una sociedad, apostando con su reconocimiento, a la superación de las brechas creadas entre ellos, y que son de carácter económico, educativo, político, entre otros; esto es posible por medio de la promulgación y cumplimiento de la vida en equidad de género, en relación con las actividades y las oportunidades que pueden tener todos y todas en una sociedad justa y consiente, aboliendo las relaciones de poder jerarquizadas, que han tenido gran incidencia en la implementación de códigos y modos de actuar que hasta el momento siguen condicionando nuestras vidas, sustentando lo anterior:

Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres, así como sus semejanzas y diferencias. Analiza las posibilidades y oportunidades de ambos, sus expectativas, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen (Briñón, 2007, p.70)

En ese sentido, hablar de perspectiva de género en la sociedad, en la familia, en la escuela, tiene todo que ver con el replanteamiento de los roles estereotipados de género que generación tras generación se han establecido y que, desde una errónea legitimación, han impedido que nos preguntemos y analicemos críticamente cual es el papel que socialmente estamos desarrollando y si sentimos algún tipo de afinidad para con éste.

En consecuencia, la perspectiva de género supone un ejercicio colectivo en tanto juntos y juntas podemos apostar por la visibilización de las desigualdades que, como hombres- niños y mujeres- niñas atravesamos y de esta manera proponer acciones concretas que permitan aminorarlas. Sin embargo, consiste también en un permanente ejercicio de reflexión crítica y acción consiente de forma individual, puesto que socialmente cada uno recibe y desempeña el papel que considera debe desarrollar, lo cual no debe ir en detrimento del bienestar y el gusto propio; lo que convoca al empoderamiento de cada quien, con la intención de hacer valer sus derechos y el ejercicio de una cultura, una economía, un trabajo, un servicio de salud, una educación, entre otros, en equidad. Tal como lo afirma Lamas (1996) en el siguiente apartado

Además, no basta con declarar la igualdad de trato, cuando en la realidad no existe igualdad de oportunidades. Esto significa que el diferente y jerarquizado papel que los hombres y las mujeres tienen dentro de la familia y la sociedad, y las consecuencias de esta asignación de papeles en el ciclo de vida, dificultan enormemente cualquier propuesta de igualdad. Para alcanzar un desarrollo equilibrado y productivo del país urge establecer condiciones de igualdad de trato entre hombres y mujeres, desarrollar políticas de igualdad de oportunidades y, sobre todo, impulsar una educación igualitaria (p. 1)

5.2. Ruralidad campesina latinoamericana y colombiana

Presentación del apartado

Para entender la diversidad del campesinado en nuestro territorio resulta necesario nombrar que Colombia es uno de los países de América Latina que cuenta con una de las mayores extensiones de proporción rural. Como lo indican actualmente estudios del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Ministerio de agricultura, Ministerio del interior, entre otros.

En ese sentido, la idea de ruralidad y de campesinado se desprende de una serie de importantes hechos históricos, desde el momento en el que los españoles llegan al territorio Latinoamericano a imponer otras formas de vida, rompiendo con todo un esquema de tradiciones de tipo indígena y afrodescendientes presentes en allí, a su vez implementan el latifundio e instauran nuevas concepciones relacionadas con las formas de vivir y pensar de los y las habitantes del territorio colombiano, quienes comenzaron a verse y entenderse como campesinado siendo éste el que se asentara en todas las zonas rurales de nuestro territorio y la población a la que pertenecen las niñas y los niños campesinos con quienes se desarrolló la presente investigación.

Ahora bien, Pérez y Pérez (2002) reflexionan sobre el concepto de ruralidad campesina, en el que, los y las habitantes que están en las ciudades y cabeceras municipales, es decir, el conglomerado urbano; representan supuestamente, la totalidad de la población, mientras que “el resto” recoge el sector rural; claramente, un territorio de características rurales campesinas no puede ser comprendido como un espacio empobrecido económica y culturalmente, residuo de las dinámicas modernas que se adelantan en las áreas urbanas, sino que, por el contrario, representa un territorio colmado de infinitas posibilidades y costumbres que albergan saberes fundamentales para la formación humana de sus habitantes desde la creación de una *cultura campesina* (Arias, 2014), en la que “los saberes campesinos como suscritos a prácticas localizadas en poblaciones

logran dar cuenta de su proceso organizativo, porque generan dinámicas que los representa como grupo, construcciones colectivas que los ayudan a organizar su quehacer cotidiano” (p.25).

Es por lo anterior que la ruralidad campesina debe empezar a ser comprendida y ante todo pensada como un sector amplio y heterogéneo, como una multiplicidad de espacios que determinan todo un accionar social, construcciones culturales, políticas, religiosas y económicas que no han de relacionarse con el empobrecimiento económico y mucho menos mental. En concordancia con lo mencionado, la ruralidad campesina, no es reflejo de las dificultades que atraviesa el sector, sino de todas aquellas potencialidades que, como territorio posee, tal como lo ha expresado Mejía (2003):

Permite entender lo rural como el territorio donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores. Una primera característica es que, a diferencia de las ciudades, se dan densidades poblacionales bajas, lo mismo que el número de construcciones, lo que permite resaltar el paisaje natural o paisajes culturales. Un segundo elemento es el tipo de explotación económica, tradicionalmente relacionada con la explotación agropecuaria, minera o de conservación. Lo tercero es la pertenencia de la población a sociedades pequeñas donde priman el conocimiento y las relaciones directas entre las personas (p. 23)

A pesar de lo mencionado anteriormente, el campesinado sigue siendo definido desde concepciones marginales y discriminatorias, provocando no solo el abandono de esta población por instituciones gubernamentales y del estado, sino también, el rechazo de los y las habitantes de las zonas urbanas para con la misma y hasta de sus mismos pobladores y pobladoras; en algunos, casos hasta quienes hacen parte del sector rural desvirtúan las posibilidades que este

les ofrece y manifiestan su premura por abandonarlo. Actualmente, en el siglo XXI siguen desconociéndose las zonas rurales, las dinámicas y sus habitantes, sin contar con todo el conglomerado construcciones sociales, culturales y de tradición que allí se establecen; situación que infortunadamente se presenta en la vereda Bradamonte.

A raíz de lo anterior, la ruralidad campesina colombiana y quienes la habitan sufren de un proceso de pérdida de identidad y apropiación del territorio, situación que quizá es uno de los principales factores causantes de su olvido y abandono, con premura se hace evidente la necesidad de comprender el sector rural campesino como un eje transversal del crecimiento social, económico, político y cultural, del cual depende todo el sector urbano, por ende, el desarrollo del país, impidiendo con ello que el arribo de la globalización siga arremetiendo en contra de la ruralidad y continúe arrebatándole todas aquellas características culturales, económicas y sociales que le corresponden. Sustentando lo ya mencionado, traemos a colación el siguiente postulado de Núñez (2008)

Las culturas campesinas, producto de la feroz penetración de la modernización y la globalización (en los últimos 25 años) en sus territorios y tejidos sociales, han sufrido una progresiva pérdida de sus valores culturales y, por consiguiente, la homogenización de sus modos de vida cotidiana las impulsa a adoptar patrones metropolitanos en detrimento de la herencia cultural dejada por sus antepasados. No obstante, dentro de un tejido cultural en permanente hibridación, aún coexiste una amplia gama de costumbres, tradicionales, creencias y productos objetivados que marcan una particular cosmovisión del hombre del campo y las presenta como culturas rurales con rasgos entre lo tradicional-autóctono y lo moderno-global. (p. 48)

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso afirmar que, la ruralidad campesina responde a un conjunto de construcciones específicas, de carácter geográfico, social, cultural y económico, que determinan las nociones, formas de pensar y actuar de sus habitantes, como por ejemplo, sus formas de socialización, modos de interacción entre pares y/o semejantes, especificidades permiten dar cuenta de aspectos que condicionan y operan al interior de dichas relaciones, por ejemplo: la reproducción de aspectos relacionados con el trato entre hombres-niños y mujeres-niñas en el marco de una cultura patriarcal; lo que implica la creación y réplica de actos en algunos casos discriminatorios que son normalizados por la mayoría de la comunidad en general, albergando y fomentando la implantación de prejuicios basados sobre estereotipos de mujer- niña y hombre- niño.

En lo que al cubrimiento escolar respecta, se evidencia que la deserción y negación a asistir a estos centros educativos representa una constante en las estadísticas. De esta manera, se ponen en evidencia una serie de aspectos y causalidades que impiden el desarrollo educativo de hombre- niños y mujeres- niñas rurales, los cuales son mencionados por Arias, Caro, Farah y Henao (2013):

Hay dos factores que dificultan que las mujeres y los hombres rurales puedan ingresar a la universidad. El primero, es la baja calidad de la educación en los colegios en las zonas rurales, que hace que estén en desventaja en relación con jóvenes de colegios urbanos para competir por un cupo universitario. El segundo factor está relacionado con la concentración de las universidades en las zonas urbanas. Para que un joven rural pueda ir a la universidad, sus padres o ellos mismos deben poder costear, no sólo los costos de matrícula, sino el vivir en otro municipio o ciudad. Con frecuencia, los padres no pueden costearlos o ellos mismos no se pueden financiar, puesto que los ingresos que logran

obtener en el municipio o en la ciudad no son suficientes. A esta situación también se le suma que no existe un mecanismo público de becas que permita que los jóvenes continúen sus estudios. (p. 12).

5.2.1. Escuela Bradamonte.

Las escuelas rurales campesinas se caracterizan por estar ubicadas en sectores lejanos a los cascos urbanos, donde difícilmente tienen acceso a la educación, aquellos lugares y habitantes que logran acceder al derecho educativo representan una mínima demanda de la población, siendo este un bajo porcentaje, los modelos pedagógicos que brindan las escuelas, se basan en el modelo de *escuela nueva*, definida por Villar (2010) como:

El programa [...] basado en los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socioculturales de cada región del país. El programa promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, a través tanto del involucramiento de los padres en la vida escolar como buscando que los niños apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura (p. 3)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela Bradamonte, desarrolla dinámicas educativas y pedagógicas, se acogen y acomodan a las que se gestan en los cascos urbanos, impidiendo así que las niñas y los niños que allí adelantan su formación educativa, no cuenten con la posibilidad de relacionar sus aprendizajes escolares con los aprendidos en su diario vivir; en consecuencia, la construcción de aquella *identidad campesina* (Arias, 2014) con dificultad tiene lugar en la vida de los y las estudiantes, en la mayoría de los casos, no existe una conciencia clara de la misma y no se hace evidente la necesidad de tenerla y/o construirla.

En relación con el párrafo anterior, se entiende que, la escuela no puede permanecer ajena a las realidades del estudiantado, más cuando sectores como estos, que son apartados, necesitan desde la misma construir una postura crítico reflexiva de las situaciones que viven; en ese sentido el aporte social de la escuela a la construcción de una sociedad ha de estar inclinada hacia la lucha por una educación que permita a los niños y las niñas de sectores rurales campesinos olvidados identificar las capacidades y habilidades que poseen, como también las de su contexto y usar como punto de partida éste para generar cambios significativos.

Además de lo mencionado hasta ahora, la población que asiste a este tipo de escuelas se caracteriza por ser extraedad, la cual, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es definida como: “el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado”. Así mismo, las distancias recorridas para adquirir la escolaridad son considerablemente extensas, no todos los centros educativos rurales cuentan con restaurante escolar y la mayoría de las infraestructuras se encuentran en un nivel crítico de deterioración.

En cuanto al apoyo pedagógico existe una cantidad mínima de material didáctico, sin embargo, no es empleado, a su vez, los procesos pedagógicos de áreas académicas como: música, arte, educación física e inglés están totalmente relegados, puesto que en una consideración errónea, abusiva y discriminatoria de la población rural campesina es mencionado que un niño o niña ha de conformarse con saber leer y ejecutar las operaciones básicas de la matemática.

En síntesis, no existe la posibilidad de fortalecer las cualidades humanas del ser, sino se cuenta con una educación meramente académica precaria y descontextualizada, situación que repercuten directamente en las evaluaciones cuantitativas y estandarizadas que propone el ministerio de

educación las cuales están totalmente alejadas las realidades de aprendizaje de los niños y niñas rurales.

5.2.2. Docentes de la escuela Bradamonte.

Es sabido que la profesión docente, con mayor ímpetu, la educación infantil, es desvalorizada por mucha gente, concepción totalmente errónea, en la medida que, quienes afirman lo anterior desconocen la importancia y necesidad de la misma, sobre todo en los sectores rurales, puesto que es desde el mero trabajo pedagógico que han de alcanzarse objetivos de reflexión de las realidades propias y comunes entre las personas que conforman una comunidad con miras a su transformación, el hecho de desarrollar el ejercicio educativo en un sector rural supone por partes de los y las docentes un nivel de compromiso considerable, acción, investigación y participación significativos, que permitan un resurgir de lo que hasta hoy erróneamente, se ha concebido como escuela y educación rural; a razón de lo anterior, traemos a colación el siguiente apartado que menciona algunas de las características que requieren los y las docentes rurales:

el papel del maestro se vuelve vital porque intenta sus prácticas educativas asociadas al ritmo de la vida rural. Es un facilitador del proceso de construcción de conocimiento colectivo, el aula es cualquier lugar de la comunidad. Genera investigación con las inquietudes propias, las de sus estudiantes y las de la comunidad. Su conocimiento no es de respuestas ya resueltas por otros que luego trasmite a sus estudiantes, sus respuestas son construidas en su actividad académica con sus compañeros de aula -que muchas veces son sus estudiantes-, con la comunidad y los líderes. Genera espacios de investigación e indagación de su entorno rural, usa metodologías variadas pensadas por todos los que asisten a la escuela y recoge de la comunidad principios fundamentales (Arias, 2014, p. 83)

Así pues, resulta de vital importancia que maestros y maestras rurales, formulen y hagan evidentes para los niños y las niñas un abanico de posibilidades para repensar su papel dentro del territorio que habitan y como alcanzar la trascendencia de su ser y del espacio donde desarrollan su vida, no en pro de abandonar sus raíces por la falta clara de oportunidades, sino que se encuentran en toda la capacidad de acceder a otros tipos de alternativas que les permitan regresar a sus territorios, visibilizarlos y trabajar en pro de su conservación.

Cabe mencionar además que el rol docente en los centros educativos rurales promueve y perpetúa relaciones de poder desiguales entre los niños y niñas, lo que implica que los maestros y maestras en formación, como los y las titulares deben implementar procesos o apuestas de trabajo pedagógico y de resistencia ante estructuras como de carácter patriarcal y androcentrista.

5.2.3. Infancia campesina de la escuela Bradamonte.

La concepción de infancia ha sido constituida a lo largo de los años, desde una perspectiva eurocéntrica y hegemónica, donde se desconoce la realidad de las niñas y los niños que habitan diferentes contextos sociales, como por ejemplo el ámbito rural campesino, dejando de lado e invisibilizando otras formas de ser niño y niña, de vivir la infancia y los procesos de socialización.

Así pues, de aquí en adelante se pretende definir y reconocer la infancia campesina, la cual infortunadamente no ha sido abordada con el compromiso y premura que debiese, por lo tanto, podemos afirmar que, estas infancias se encuentran en un devenir de invisibilización y separación de sus estructuras sociales, culturales, costumbres y tradiciones, provocando un cambio abrupto que acarrea el desconocimiento de algunas prácticas ancestrales, imponiendo unas ajenas.

Además, resulta imperioso que, a la hora de definir la infancia campesina, se tenga en cuenta el contexto en el que se encuentra, ya que los diferentes lugares que habitan las niñas y los niños presentan diferentes características, de tipo social, económico, educativo y cultural, elementos que no solo impactan en la cotidianidad de sus habitantes sino también en la percepción que construyen frente a las dinámicas emergentes producto de la actual época, tal como lo indican Mieles y García (2010):

En las sociedades multiculturales, los niños y las niñas reciben múltiples influencias, planteando dos categorías amplias: cultura hogareña y cultura de la sociedad. La primera hace referencia a los valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia en la que se encuentra el niño y la niña; por otra parte, la segunda se asimila a el encuentro y el intercambio que se da con fuentes externas (escuela, compañeros, comunidad, medios masivos, etc.), que por lo general transmiten valores de la cultura dominante. (p. 814)

Las niñas y los niños campesinos tienen a su cargo tareas y responsabilidades de apoyo en las actividades domésticas y productivas, las que realizan principalmente en compañía de su familia y comunidad. No obstante, se hace la aclaración, que, aunque la incorporación de los niños y las niñas al mundo del trabajo puede considerarse como una forma de vulnerar sus derechos, es primordial observarlo como una realidad no alarmante, en la cual ellos y ellas participan de este tipo de actividades, aportando a su formación como niños y niñas campesinos colombianos desde unos saberes establecidos en el marco de la tradición y la cultura.

Lo anterior construye progresivamente la identidad de las niñas y los niños, desde la experiencia propia. Dado lo anterior, dichas prácticas cotidianas de acompañamiento en el trabajo del campo requieren ser entendidas desde el significado tradicional que caracteriza lo rural campesino; de esta forma, Arias (2014) menciona que:

Los niños y niñas del campo manejan un mundo de creencias y roles diferentes a los de la ciudad. Son seres humanos que caminan largos trayectos para asistir a la escuela, y luego de terminar la jornada deben llegar a su casa para ayudar a las labores del campo. (p. 67)

Conforme a lo expresado, las niñas y los niños campesinos son conocedores y conocedoras de aspectos destacables del campesinado colombiano, principalmente el carácter relacionado con la supervivencia, por tal razón, son autosuficientes en su propio medio, debido al dominio que tienen del territorio, como espacio geográfico y como espacio vivido. Del mismo modo, poseen conocimientos pertinentes sobre el medio cultural, social y natural que habitan.

Puede afirmarse también, que la infancia campesina no ha sido reconocida desde su pluralidad y formas de vivir, a pesar de lo necesario que resulta, por lo tanto sus voces están mediadas por los relatos y experiencias de adultos; razón por la cual, consideramos importante dar inicio a la comprensión, reflexión y estudio de la situación de la infancia rural campesina, esto desde la perspectiva propia de los niños y las niñas que habitan el contexto con las características ya abordadas, rescatando sus voces, intentando con ello construir y reconstruir el mundo que habitan y las formas como lo asumen.

Así mismo, debe evitarse desmeritar y empobrecer los conocimientos y capacidades con las que cuentan los niños y las niñas pertenecientes a los diferentes sectores rurales del territorio colombiano. Ellos y ellas son personas titulares de derechos, es deber primordial de la familia, la escuela, la sociedad y el Estado ser garantes del ejercicio de estos derechos, por lo cual se hace vital que la educación se preocupe por formar en dicho aspecto, que permita a la infancia empoderarse y ejercer su titularidad en los diferentes espacios de los que hace parte.

5.3. Contexto histórico de la infancia

Presentación del apartado

El concepto que una sociedad haya construido en relación con la infancia incide en la forma como las niñas y los niños desarrollarán su vida y a la vez su participación en el mundo; por lo tanto, conforme a la evolución del ser humano han tenido lugar un sin número de reconfiguraciones.

En relación con lo anterior, algunos autores se han interesado en la evolución del concepto de infancia a través del tiempo, suministrando un tipo de visión relacionada con el cómo los niños y las niñas eran tratados antiguamente y cómo esto ha ido modificándose progresivamente con el paso de los años. Así pues, las formas cómo se concebía al niño y la niña a lo largo de épocas pasadas, se relaciona con lo que para entonces se consideraba “correcto” para la niñez, originando así, diferentes formas de ver y entender la misma; por lo tanto, Jaramillo (2007) afirma lo siguiente “La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello por lo que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época.” (p. 11).

En ese sentido, el concepto de infancia a través de la historia, está relacionado con la creencia antigua basada en el ideal que pregonaba que el niño y la niña debían verse con indiferencia y ser tratados como una posesión de los padres o adultos; en concordancia con la mención anterior, Aries (1986) afirma que el concepto de infancia no existía, no era tomado en consideración; por lo tanto, el niño y la niña eran representados como habitantes frágiles que debían valerse de un tercero para sobrevivir.

En conjunto con lo propuestos por Aries (1986), Jaramillo (2007) menciona que, durante el siglo XV se concebía a las niñas y los niños como seres malévolos desde su concepción, hasta su

nacimiento y desarrollo; además se les consideraba como sujetos indefensos que debían estar al cuidado de alguien, quien sería entonces el propietario de la niña o niño que tuviera a su cargo, pudiendo hacer con él o ella lo que se le antojase sin restricción alguna.

Con el arribo del siglo XVI la noción de niño y niña se transformó y se les consideró entonces, como seres humanos inacabados, asemejándolos con lo que podría ser un adulto pequeño. Siglos después, se empezó a concebir a niños y niñas, como seres en condición de inocencia, ahora haciendo el contraste de la vida de la niñez con la de los ángeles, siendo entonces los y las infantes la representación de lo divino.

De manera posterior, les fue atribuida la categoría de infantes, aunque la idea de “seres inacabados” trascendió, argumentando que, aún les faltaban características para ser “lo suficiente” como para considerarse sujeto. A partir del siglo XX hasta a la fecha las niñas y los niños han comenzado a ser entendidos como seres sociales, de derecho, esto gracias a los diferentes movimientos e instituciones que encaminaron su lucha a favor de la infancia.

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, se hace evidente entonces, la ausencia participativa que tuvieron los niños y las niñas anteriormente en la sociedad, lo que implicó que durante siglos hayan permanecido invisibilizados, olvidados y apartados como sujetos diferentes, encontrándose inmersos en un mundo de adultos dominantes y sin posibilidades de levantar sus voces para manifestar sus ideas y/o formas de pensar.

Sin embargo, como se mencionaba en párrafos anteriores, la llegada de la postmodernidad ofreció un nuevo escenario que llevó a instituciones políticas, religiosas e intelectuales, entre otros; a reconocer la infancia como una categoría social que debía ser protegida, estudiada y abordada, teniendo en cuenta el contexto y la cultura en la que se encontrase.

6. Análisis

El presente análisis parte de los hallazgos encontrados a lo largo de la implementación de los talleres y entrevistas semiestructuradas propuestas, con el grupo focal de niñas y niños de la escuela rural Bradamonte, en el cual, a la vez se referencian y analizan situaciones que se dieron de forma externa a las acciones pedagógicas planteadas.

En ese sentido, se propone una serie de categorías y subcategorías emergentes que han sido extraídas a partir de las reflexiones plasmadas en los diarios de campo y las entrevistas, como también, a raíz de las matrices de análisis (p. 137- 144, 174- 183) y tabulación de información; retomando aspectos fundamentales que recurrentemente aparecían en los registros de observación y análisis, para con ello, permitir el abordaje, aproximación crítica, reflexiva y conceptual de dichas categorías, las cuales son expuestas rigurosamente a continuación, con los respectivos hallazgos que les ejemplifican.

6.1. Roles y estereotipos de género en la vereda Bradamonte

Para dar inicio al análisis crítico y reflexivo de los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación, vale la pena hacer hincapié en aquellos aspectos fundamentales que emergen de la cultura y la tradición en el que los y las estudiantes de la escuela Bradamonte se ven inmersos, puesto que, como lo hemos venido mencionando, la escuela no es la única responsable de la educación de los niños y las niñas, sin embargo puede decirse que ésta continúa replicando modelos y formas de ser sujeto que han sido construidas socialmente sin interpelar o reflexionar sobre las mismas; no obstante la familia es la primera institución donde ellas y ellos construirán las bases que determinen y establezcan las formas, de ser, pensar y actuar, las cuales difícilmente se transforman durante el tránsito por la vida, puesto que, como es afirmado por Pérez (2008)

“una tradición y unas prácticas conservadoras que perviven al paso del tiempo y se oponen a las reformas” (p.1).

De esta manera, hemos de mencionar que a partir de las manifestaciones de los y las estudiantes pertenecientes al grupo focal, se identifica, que la vida de los y las habitantes de la vereda Bradamonte, se desarrolla en el marco del androcentrismo, por ende vivencian experiencias que pueden ser consideradas de tipo machista, lo que implica la emergencia de una serie de estereotipos condicionantes del ser y el hacer de las personas pertenecientes a la vereda, los cuales se ven reflejados en roles específicos, tal como se evidencia en el diario de campo No. 2 cuyo análisis en la matriz permite vislumbrar que:

La parte biológica que le ha otorgado a los sujetos grandes factores de distinción, como por ejemplo el hecho de que la mujer- niña, conforme a su determinación sexual sea la que permita la concepción de seres humanos, le atribuye roles socialmente construidos, tal como la responsabilidad de criar, cuidar de su familia, no contar con un salario para suplir necesidades propias y relegar sus propósitos como mujer dentro de la sociedad en función de otros y otras; a diferencia los hombres son los líderes del hogar, tienen más fuerza, su estructura física es acorde a algunos trabajos, entre otra serie de aspectos que implican la trascendencia de una vida en inequidad. (p. 151- 154)

Por lo expresado en el párrafo anterior, se considera menester dedicar este apartado a la identificación, descripción y análisis de dichos estereotipos que circulan en el contexto próximo de las y los estudiantes, antes de ser trasladados específicamente a la escuela.

Dicho esto, uno de los aspectos detonantes de la creación y permanencia de aquellos estereotipos que refieren la categoría de género, están relacionados con un ejercicio de conservación y alusión a la tradición y la cultura, los cuales en la vereda puesta en cuestión, operan casi de manera

independiente y automática, debido a la normalización que históricamente se ha desarrollado, entonces no podemos afirmar que a las y los habitantes de la vereda Bradamonte, les parezca extraño o les ponga en cuestión el hecho de que la mujer este destinada únicamente a las labores del hogar y el cuidado de los miembros que componen el mismo, mientras el hombre sea quien se encargue del sustento de todas aquellas personas a su cargo, incluyendo su esposa; la afirmación anterior puede verse reflejada en algunas de las opiniones compartidas por las niñas y los niños durante el desarrollo de la acción pedagógica *este cuento se acabó*, donde:

en el apartado en que el padre reclama a su hija que no podrá contraer matrimonio si no es bonita y rosada, se pregunta a los niños y niñas si ellas y ellos quieren casarse, la mayoría de los niños responden que no, con expresión de asco y/o desdén y al preguntarles la razón, dicen porque no, a diferencia de las niñas, quienes dejaron en evidencia su deseo por casarse, por ejemplo Adriana mencionó que quiere casarse para que la respeten y Daniela afirmó su interés por casarse para con ello no estar sola toda la vida. (Taller No 6, p. 133- 136)

Teniendo en cuenta el apartado anterior, se identifica que el deseo por agradara los hombres- niños de las mujeres- niñas radica en una necesidad de sentir algún tipo de resguardo con relación a su futuro, prácticamente, que puedan asegurar el mismo, como socialmente se establece aun en diversos lugares; a su vez los hombres, identifican la necesidad de encontrar una pareja con la cual puedan certificar la descendencia; esto desde un ideal cultural del mantenimiento de la familia herteropatriarcal; la cual, se entiende como una modalidad descendiente del más antiguo modelo patriarcal, donde además se centra el poder de dominación del hombre sobre la mujer desde la heterosexualidad, o si se quiere, la heteronormatividad, excluyendo otro tipo de

relaciones afectivo-sexuales, o si se quiere, sexo-genéricas” (Silva, 2015). Como ejemplo de lo anterior, la siguiente afirmación compartida por Pérez, Rodríguez y Gonzales

A través del género la sociedad expresa las expectativas que tiene puestas en sus miembros según su sexo. Estas expectativas están constituidas por una serie de ideales a los que los sujetos deben aproximarse. Están compuestas por un conjunto intrincado de normas, creencias, valores, costumbres y hábitos sociales que se encuentran presentes en el imaginario social (p. 973)

Lo anterior implica que los y las habitantes de la vereda Bradamonte, inclinen sus deseos, anhelos y proyectos futuros hacia dichos parámetros que tradicionalmente se han establecido, en este caso en particular de carácter patriarcal, tal como lo afirma Lomas (2005) “Las identidades masculinas y femeninas están social e históricamente constituidas, y, en consecuencia, están sujetas a las miserias y a los vasallajes de la cultura patriarcal” (p. 263). Es así como al preguntar a los y las estudiantes durante las entrevistas aplicadas, qué actividades realizan sus madres y padres en el hogar, mencionaron lo siguiente:

mi papá se dedica a ordeñar y cuidar las vacas, y mi mamá le hace oficio a la casa y yo le ayudo también. Como por ejemplo a tender las camas, a barrer, a lavar la loza y cosas así. Mi mamá también le ayuda todos los días a mi papá. (Entrevista niño 1, p. 184- 185)

mi papá en este momento está trabajando sacando cubios y papa, pero él se dedica a hacer de arquitecto y maestro. Mi mamá es ama de casa, arregla la casa y nos tiene la comida.

Yo le ayudo a cortar la leña y a prender el fogón. (Entrevista niño 3, p. 190).

Lo expuesto deja entrever la forma como se adjudican determinados comportamientos a la mujer-niña, como al hombre- niño, desde una concepción absolutamente biologicista y binaria del

género, situación que evidentemente limita el desenvolvimiento de las personas en los diversos aspectos de su vida, sociales, culturales académicos, políticos, afectivos, económicos etc; puesto que la mayoría del tiempo se intenta responder a los cánones que han venido asentándose en las formas como los habitantes de la vereda Bradamonte desarrollan sus vidas; se hace evidente entonces una constatación de necesidad de aprobación social, marital y/o vecinal; tal como se evidencia en el diario de campo No 6 en el que las niñas y los niños definen las características de personaje presentes en un cuento:

a raíz de las apreciaciones hechas por las niñas y los niños [...] puede decirse que en el caso de las niñas, exaltaban la belleza de la princesa ignorando cualquier otra cualidad que pudiera poseer, sin embargo, estas no son expresadas en el cuento, puesto que no se le ve más allá de lo bella e indefensa que es; en el caso del príncipe, mencionan también lo guapo que es pero le atribuyen otras características motivo de las acciones que realiza, como es él quien idea el plan de rescatar a la damisela en apuros inmediatamente es catalogado como inteligente, situación descriptiva que comparten también con los niños, quienes catalogan a este como caballeroso, confiriéndole a este un tipo de poder, se asume que es este quien tiene la capacidad de decidir y decir que se hace y que no. (p. 167- 173)

De esta manera quien no concuerde con los límites cimentados en su cultura próxima, es juzgado, bien sea de afeminado en el caso del hombre- niño, o como machorra o marimacha en el caso de la mujer- niña, lo que coarta la posibilidad de comportarse y pensar como lo prefieran sin tener temor a ser tachado con apelativos peyorativos, dando cabida a dichos estigmas, situación en la que un desarrollo libre de la identidad y la personalidad quedan rezagados a un segundo plano, en ese sentido, Lomas (2005) nos permite refutar lo ya mencionado, desde la siguiente afirmación:

la construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no es sólo el *efecto natural* e inevitable del azar biológico sino también, y, sobre todo, el *efecto cultural* de la influencia de una serie de factores familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales. Hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo inicial distinto, sino también porque nuestra socialización es distinta. (p. 263).

En concordancia con el postulado anterior, se entiende como *efecto natural*, el hecho que, biológicamente las habitantes de la vereda Bradamonte se conciben como mujer; este *efecto cultural*, podemos verlo reflejado en momentos específicos, como en el que les fue pedido a las niñas y los niños que compartiesen frases manifestadas a las mujeres, que ellas y ellos hayan oído en su diario vivir, respondiendo así: “*siéntese como una señorita* o, *a las mujeres les gusta ser mantenidas*, o en el caso de Kevin, quien manifestó que su papá le decía con frecuencia a su mamá que era *una hijueputa que no servía para nada*”(Diario de campo No 4, p. 159- 162). Situación que, viéndole desde afuera, resulta no solo incómoda, sino atrevida, grosera y degradante para aquella mujer, puesto que dichas frases hacen evidente la dependencia de la mujer- niña de su esposo o pareja sentimental, que en el argot popular la define como “mantenida” por dedicarse de manera exclusiva al cuidado del hogar y no exista un aporte monetario real.

Así mismo, el hombre que se concibe como tal, desde dicho *efecto natural*, en el que conserva su aspecto de vigor y masculinidad debido a las concepciones surgidas del *efecto cultural* del que ya hemos venido hablando, lo anterior se hace evidente cuando Daniela menciona que a los hombres y a los niños el color rosado en las prendas de vestir no les “luce”, puesto que los hace ver “menos machos” relacionándolos casi con una característica de tipo homosexual (Véase anexos,

diario de campo No. 6, p. 138), situación que guarda estrecha relación con el postulado propuesto por Lomas (2005) en que menciona lo siguiente:

El hombre ha construido casi siempre su identidad cultural por oposición al mundo femenino. Por ello, el grupo de amigos ha constituido el espacio tradicional de afirmación de algunos de los elementos esenciales de la masculinidad hegemónica: la tolerancia ante el comentario misógino, la heterosexualidad ostentosa, la homofobia, el orgullo de la fuerza física, el gusto por las conductas agresivas y de riesgo, la ausencia de una comunicación afectiva e íntima entre ellos, evaluada como «cosa de mujeres» (p. 273)

En ese sentido, es pertinente hacer explícitos los estereotipos que se hacen evidentes en las relaciones, ideas y comentarios de las niñas y los niños, que reflejan de manera directa las dinámicas sociales, culturales, económicas, religiosas, etc, que refieren la categoría de género en la vereda Bradamonte; como también la incidencia de estos en el desarrollo de la vida de los y las habitantes del contexto, y la consecuencia inevitable de dividir las formas de existir de hombres- niños y mujeres- niñas, en dos atmósferas específicas, la referente a lo público y la respectiva al ámbito de lo privado.

6.1.1. Concepción de masculinidad y femineidad.

Hablar de femineidad y masculinidad, amerita en primer momento hacer la precisión relacionada con comprender estos dos conceptos como construcciones sociales que inevitablemente determinan y a la vez condicionan la identidad de los hombres- niños y mujeres- niñas; hablamos entonces de una serie de prácticas y saberes, que desde instituciones primarias, generan una serie de atribuciones, muchas veces arbitrarias a los y las habitantes con el fin de generar una correspondencia innecesaria del sexo con el género intentando con ello corresponder a los

cánones socioculturales de los que son producto y ahora hacen parte, situación que establece una norma social bajo la cual se rige la vida de hombres niños y mujeres- niñas del presente contexto.

Los y las habitantes de la vereda Bradamonte buscan desarrollar acciones que permitan hacer comprensible dicha distinción entre lo masculino y lo femenino, con el fin no solo de hacerla reconocible, sino también de hacerla vivible, palpable, intentando dar a entender con ello a las nuevas generaciones, que, si biológicamente se es mujer, tendrás entonces que asumir roles específicos que lo reafirmen, situación que se da de la misma manera para el sexo masculino.

Como ejemplo de lo anterior, podemos referenciar lo ocurrido durante el taller No 1:

cuando algunos niños titubeaban un poco al mencionar si eran niña o niño, sus compañeros entre burlas y un poco de molestia con voz fuerte le decían *¿se le olvidó si es niño o niña?*, a lo que respondía quien se había equivocado de manera brusca - *¡pues niño!* (p. 122- 124)



Imagen 1.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Estoy jugando con mis amigos nuestro juego favorito, la lucha” Kevin (2018)

Lo anterior se relaciona directamente con la exagerada división de lo que se espera sea femenino y masculino; además que, desde el imaginario que responde a la supuesta inferioridad de la

mujer-niña, y superioridad del hombre- niño, es inconcebible que al hombre- niño se le “reduzca” o se le confunda con el rol que desempeña la mujer- niña

Ahora bien, es necesario mencionar que el establecimiento de estos estereotipos de género implican para la mujer- niña un posicionamiento inferior en contraste con el hombre- niño, puesto que la mayoría de características que componen dichos roles, definen a la mujer como indefensa, sumisa, como ser que no posee inteligencia, cuyo atractivo no supera la belleza que pueda observarse físicamente, mientras que al hombre se le caracteriza como aguerrido, valiente, fuerte, inteligente, calculador, entre otros. En ese sentido, es preciso traer a colación el caso en el que, durante el desarrollo de la acción pedagógica No 1, se pide a las niñas que simulen manejar un automóvil: “Camilo responde con una expresión de burla cubriéndose la boca, diciendo: *¡así no se maneja!, ¿se les olvidaron los cambios? Jajajaja ustedes no saben cómo es que se hace esto*” (p. 122- 124).

De lo expresado en el apartado precedente puede extraerse que, la mujer- niña es considerada como incapaz de desempeñarse en acciones que en la vereda son propias de los hombres, quienes manejan los tractores, las rutas escolares, las líneas de transporte, los camiones de la leche, entre otros; por el contrario, se les sugiere dedicarse a actividades que son más comunes en su género, como la realización de oficios varios o cuidado de los y las infantes, como lo hacen la mayoría de mujeres y empleadas de la vereda Bradamonte, en ese sentido, concordamos con lo mencionado por Pérez et al. (2012):

Desde la instauración del sistema patriarcal los hombres han heredado la creencia de ser más valientes, templados emocionalmente, y fuertemente competitivos, teniendo que hacer uso de la violencia si fuese necesario para conseguir sus propósitos. Aún hoy en día, siguen creyéndose el centro del universo y manifestando ciertos aires de superioridad

sobre las mujeres. Esta creencia se complementa con la idea femenina de una cierta inferioridad, pues para que alguien se crea superior, es necesario que alguien se considere inferior (p. 974)

En ese sentido, la mayoría de niñas y niños entrevistados, manifiestan que sus padres trabajan en la siembra y cosecha de alimentos propios de la vereda, como la papa, los cubios, la fresa, entre otros, mientras sus madres se dedican únicamente a las labores del hogar, relacionadas con el cuidado de sus hijos e hijas, como también con la limpieza y el mantenimiento impecable de la casa; aquellas madres que laboran fuera de sus hogares realizan un acompañamiento a las acciones que desarrollan sus esposos o bien, se desempeñan en oficios que no demandan una fuerza extrema y que no suponen ningún tipo de riesgo para las mimas, como por ejemplo el ordeño, recolección de la cosecha o el cuidado de animales; tal como se pudo evidenciar durante el taller No 1:

en medio de un conflicto de interpretación actoral, las maestras en formación supusimos que ambos grupos imitaban la siembra de los alimentos, a lo que él respondió: *no profe, ellas están recogiendo papa porque es más fácil, nosotros estamos sembrando porque toca abrir la tierra para poder echar las semillas.* (p. 122- 124)



Imagen 2.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Este en mi papá sembrando y mi mamá sirviendo la comida” Bladimir (2018)

Además de lo anterior, durante el desarrollo del taller No 6 fue posible evidenciar cómo las niñas y los niños hacen explícitas sus concepciones relacionadas con el “deber ser” de la mujer y el hombre, en este caso, el de la princesa y el príncipe. Las y los estudiantes, exaltaban la belleza de la princesa ignorando cualquier otra cualidad que pudiera poseer, no se le ve más allá de lo bella e indefensa que es; en el caso del príncipe, mencionan también lo guapo que es, pero le atribuyen otras características motivo de las acciones que realiza; situación que nos lleva a traer a colación el postulado de Flores (2008)

las mujeres, sujetas a un imperativo de feminidad, padecen la erradicación de posibles referentes simbólicos que se alejan o se desplazan de una adecuada *performance* heterosexual, lo que quiere decir, femenina. De esta manera, se añade un plus de violencia al proceso de coacción, por el que el género femenino se impone sobre los cuerpos de las mujeres (la localización de ámbitos de influencia en la esfera doméstica, la limitación de las posibilidades de movilidad por imperativo estético, el desprestigio de la palabra de las mujeres en el espacio público, etcétera). (p.18)

Tal como lo reflejan otras apreciaciones de las niñas y los niños, esta princesa pareciese ser una de las muchas mujeres que habitan la vereda Bradamonte, que aguardan un príncipe- hombre que idee un plan para rescatarle, ella es comprendida entonces como la típica damisela en apuros, inmediatamente el papel del hombre es catalogado como inteligente, caballeroso, confiriéndole además un tipo de poder, que le otorgará la capacidad de decidir y decir qué se hace y qué no; de acuerdo con lo anterior, Castañeda (2002) afirma lo siguiente:

Se esperan cosas muy diferentes de padre y madre, hijo e hija, hermano y hermana, empleado y empleada, jefe y jefa [...] atribuye a ambos sexos aptitudes, cualidades y defectos diferentes. Los hombres deben ser racionales, proactivos y agresivos; las mujeres

sentimentales, dóciles y pacíficas. El machismo promueve expectativas, aspiraciones y autoimágenes diferentes según el género. (p. 52)

Como resultado de lo anterior, encontramos entonces en la vereda Bradamonte, el establecimiento de modelos conforme a lo que se considera femenino y masculino, los cuales están compuestos de una serie de comportamientos que de manera legítima y completamente normalizada son ejecutados por los y las habitantes del respectivo contexto, puesto que éstos, motivo de una acción socializadora, constituyen su noción de lo que “han de ser y hacer” los hombres niños y las mujeres- niñas, en los que, roles como cocinar y cuidar a los hijos e hijas corresponde exclusivamente a la madre- mujer; de allí que Camilo haya calificado burlescamente de “guisandero” a Vladimir cuando mencionó que debe cocinar para sus hermanos en ausencia de su madre; como también que Jorge exprese que un hombre que haga uso de maquillaje no puede ser concebido de manera diferente a “marica”. En ese sentido, Lomas (2005) plantea lo siguiente

Para las mujeres y los hombres adecuarse o no a los arquetipos tradicionales de la feminidad y de la masculinidad es una tarea ineludible. [...] Hoy ya no puede afirmarse sin rubor que *ser femenina* consista en inhibir la ambición y la inteligencia y en obsesionarse por conquistar y exhibir la belleza a la búsqueda y captura del *hombre ideal*. De igual manera, cada vez está menos claro que ser hombre consista en inhibir los sentimientos, en obsesionarse por conquistar y exhibir el poder y en seducir a las mujeres a diestro y siniestro. (p. 275)

6.1.2. Formas de habitar el espacio público y privado desde las concepciones de género.

A partir de lo mencionado anteriormente, puede notarse que en la vereda Bradamonte las mujeres a raíz de un estereotipo de género significativamente marcado que hace una diferenciación amplia de lo que se considera como femenino y masculino, han destinado el desarrollo de su vida al

ámbito de lo privado; teniendo en cuenta características de su personalidad y formas de ser, que supuestamente las definen como débiles, estúpidas, pasivas, entre otros calificativos que ameritan la protección y resguardo de las mismas; donde además se espera que ellas asuman dicho rol con agrado, aunque por determinación las ubique en posición de inferioridad en contraste con los hombres, teniendo en cuenta su capacidad de asumir la vida con compasión y amor. McDowell (2005) hace evidente la idea anterior de la siguiente forma

Para muchas mujeres, la familia no es sólo un espacio donde se producen las relaciones sociales opresivas o, menos aún, donde únicamente se realiza un trabajo doméstico, sino también un terreno de realización personal a través de la satisfacción que proporciona el amor romántico y la relación con los hijos y otros familiares dependientes. (p. 136)

Por otra parte, encontramos al hombre cuya vida se desenvuelve en el ámbito de lo público, puesto que, por la creencia de asumirlos como valientes, fuertes, estables emocionalmente etc, son quienes deben salir del hogar para conseguir el sustento de las “personas indefensas” a su cargo, por tal razón desarrollan actividades que se consideran “pesadas”, como la siembra y/o la cosecha. La presente situación permite vislumbrar cómo culturalmente se han construido dichas concepciones, producto de ideales y modelos meramente occidentales que han arribado al territorio.

Por lo tanto, no se puede desconocer que existen elementos propios de la cultura rural campesina en los que se establece el rol de la mujer en el hogar, en el marco de lo privado, y la vida del hombre en el trabajo del campo como, es decir en el ámbito de lo público. En ese sentido Arendt (1993), citada por Millán y Alarcón nos permite dar una mirada a lo considerado como público y privado;

En primer lugar, significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible [...] por su parte, la palabra privado en contraposición a la significación de lo público, cobra su original sentido privativo, vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás [...] (p. 49)

Podríamos decir entonces que la división de las acciones y roles correspondientes a cada persona, son determinadas sobre imaginarios estereotipados de lo que se espera “deban ser” los hombres y las mujeres; situación en la que las mujeres de la vereda, en su mayoría, se encargan del hogar, primando allí la concepción y el cuidado de la vida; mientras que, en el caso de los hombres se definen y consideran como dadores del sustento para el hogar desde un ejercicio económico autoritario, tal como pudo evidenciarse en las respuestas sugeridas por las niñas y los niños durante el desarrollo de las entrevistas (p. 174- 198). Además de lo anterior, McDowell (2000) agrega lo siguiente con respecto a las implicaciones históricas de la casa como hogar y como espacio físico, las cuales en el caso de la vereda Bradamonte continúan aconteciendo casi sin variación:

La casa se convirtió en el espacio idealizado de la vida emocional, donde se expresaban plenamente los sentimientos que debían reprimirse fuera de ella; es decir, el espacio del amor, la emoción y la empatía. De este modo, la carga de cuidar a los demás recayó sobre los hombros de las mujeres, a las que, sin embargo, se consideraba más «ángeles» que trabajadoras. Pero como el hogar era también símbolo del estatus de la riqueza del hombre, se estimuló a la mujer no sólo a mantener las mejores condiciones de vida y limpieza, sino también a decorarlo y embellecerlo. (p. 118)

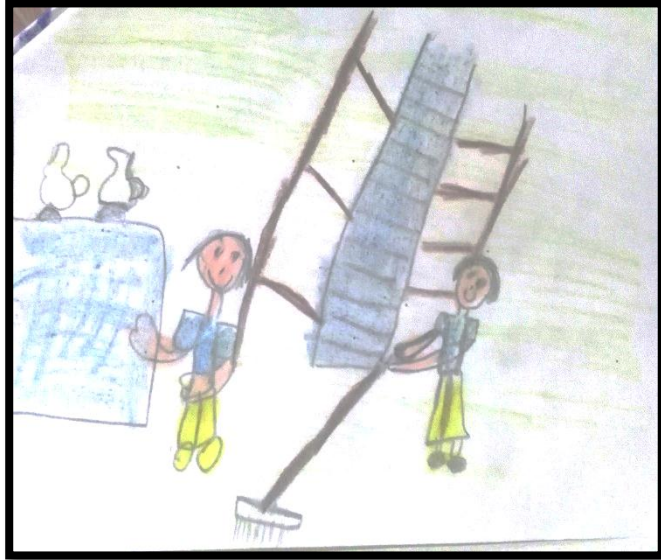


Imagen 3.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “*Aquí estoy con mi mamá barriendo, arreglando la casa*” Bladimir (2018)

Dichas consideraciones, si bien se relacionan en principio con los saberes adoptados y comunicados a raíz de la cultura en la que han estado inmersos, un factor que refuerza estas creencias y estereotipos tiene que ver con el acceso a los medios de comunicación, siendo en este caso, la televisión y la radio. La mayoría de familias no tienen acceso a un conglomerado de medios masivos de comunicación que les ofrezcan una variedad de contenidos que abran su mirada con relación al mundo que habitan y a otras formas de vivir, sino que tienen acceso a las telenovelas clichés y géneros musicales en los que además de pregonarse el amor romántico que resulta ser casi una utopía, reproducen los típicos papeles de la mujer indefensa, sumisa e hipersexualizada y un modelo de hombre galán, conquistador, fuerte, respetuoso y realmente inteligente, como sustento de lo anterior, Lomas (2005) propone

la *esencia femenina* en los anuncios estaba obligatoriamente asociada a la maternidad, al ámbito doméstico y familiar, a la compra caprichosa y a la obsesión por la belleza, mientras

que la *esencia masculina* se asociaba al éxito público, a la autoridad, al poder, al saber científico y al conocimiento especializado sobre las cosas. (p. 269)

La situación presentada en el párrafo anterior, permea las percepciones de las y los habitantes de la vereda Bradamonte no solo del “deber ser” de las personas, sino también el “que esperar” de éstas; no parece extraño entonces que las mujeres al ser violentadas de cualquier modo (psicológico, verbal, físico, emocional, etc) consideren erróneamente que esto hace parte del amor romántico que falazmente les han vendido las telenovelas; lo que puede trascender hasta el punto de llegar a decir “*me cela porque me quiere*” o “*él me pega porque me ama*”; afirmaciones que responden a una cultura hegemónica y patriarcal, basada en dictámenes de carácter androcentrista. Frente a lo mencionado, Pérez et al. (2012) afirman lo siguiente:

las mujeres receptoras de información [...] consideran que el género femenino se infravalora mediante estrategias como la invisibilización y ridiculización, la permanencia del rol de la mujer como víctima, la coexistencia de estereotipos entre la mujer y la belleza, la perpetuación de roles tradicionales que asocian a la mujer al ámbito privado, la cosmovisión masculina como dinámica arquetípica a seguir por las mujeres, la presencia de la mujer objeto y la especialización temática de las revistas en función de los géneros. (p. 979)

De esta manera, el hecho de que la mujer desarrolle su vida en el marco de lo privado, implica no solo que permanezca encerrada, sino que, como su propio nombre lo indica, la priva de diversos aspectos que se dan en el espacio público, como la participación, la diversión y hasta de la misma felicidad, además, mientras se encuentra en este lugar, desarrolla actividades domésticas y del hogar, aguardando pacientemente a que otra persona, de preferencia hombre pueda solucionar sus problemas, según Lomas (1999) “los textos de la cultura de masas subrayan estereotipos,

asignando a las mujeres el ámbito de lo privado y de lo doméstico, fomentando una mirada masculina sobre la sexualidad, predicando de una manera sutil lo políticamente correcto” (p. 259).

En ese sentido, se identifica, que la mujer de la vereda Bradamonte la mayoría de su tiempo busca la aprobación de sus acciones y a la vez pide autorización para realizarlas, lo que se encuentra relacionado con lo mencionado por una de las maestras titulares de la escuela durante la entrevista semiestructurada que le fue aplicada:

Observamos que el hombre es el que impone sus normas, e impone todo lo que ellos quieren y como lo quieren hacer, y las mamás sometidas bajo las condiciones que ellos quiera, tienen que someterse a pedir permiso, someterse a opinar, someterse a decir las cosas que ellos quieran, por el bien de ellas y por lo que ellos quieren escuchar. (entrevista maestra titular 2, p. 197- 198).

A propósito, se vuelve necesario retomar el postulado de Flores (2008) cuando refiere la función de la familia en relación con el desarrollo de la mujer: “es analizada como institución política y, en tanto norma, tiene la capacidad de instalarse de forma tácita y sistemática, regulando múltiples discursos sociales [...] que define lo que es posible y pertinente aprender y lo que resulta inconveniente saber” (p.17).

En concordancia con lo mencionado, el hecho de que en su mayoría la vida de las mujeres de la vereda Bradamonte se conciba únicamente en el ámbito privado, implica que ellas por norma, se dediquen a la realización de estas actividades ya descritas, cuando decide por propia voluntad dejar de hacerlas es tachada por su esposo y su hijo (hombre) como mantenida y “buena para nada”, causando la ruptura de su relación familiar y marital; inferimos entonces que todo la carga

recae sobre la mujer quien además es aprehendida por su familia por no cumplir con lo que socialmente se ha establecido para ser desarrollado por la mujer. Como reflejo de ello, se trae a colación lo expresado por una de las maestras titulares durante el desarrollo de la entrevista semiestructurada:

uno le dice a la mamá: -participe, en un proyecto, participe en esta actividad que se va a hacer- entonces ellas siempre dicen: -toca hablar con él a ver qué dice, toca preguntarle a él, a ver si, si se puede hacer eso o no se puede hacer eso. (Entrevista maestra titular No.1, p. 195- 196).

Por tal motivo, puede extraerse que algunas de las mujeres de la vereda, a pesar de alentar su participación y movilidad del ámbito privado a lo público, no se sienten en la capacidad de decidir de forma independiente, situación que tiene que ver con uno de los efectos de la vida en el ámbito de lo privado de la mujer, en la cual, ella ya no es concebida como una individualidad sino por el contrario existe en dependencia de, a raíz de esto, la mujer no es concebida por el público como ser individual, y tampoco ella misma se asume como tal. Frente a la situación anterior, Pérez (2008) hace una propuesta importante, en lo que a romper las barreras de lo público y lo privado se refiere:

Es necesario trabajar en la superación de estos estereotipos atribuyendo cualidades variadas a hombres y mujeres, mostrando imágenes en las que ejercen las mismas profesiones, presentando sus cuerpos sin que plantee ningún tipo de discriminación negativa: posturas, expresiones, alusiones; mostrar a cada persona como es, resaltando su belleza propia, ejerciendo tareas y actividades tanto en el ámbito público como en el privado. (p.3)

De ser implementada la situación expuesta, puede generar transformaciones importantes en las formas como se concibe el ser hombre y el ser mujer en la vereda Bradamonte, sin embargo, esto implica hacer una mirada crítica y reflexiva de la cultura como también de las tradiciones, puesto que aunque algunas de sus prácticas relacionadas con la categoría de género son cuestionables, resulta fundamental que permanezcan intactas aquellas relaciones culturales e intergeneracionales que mantienen presente el rol, el sentir y el quehacer del campesinado en el territorio colombiano.

6.2. Roles y estereotipos de género en la escuela Bradamonte

Durante el trabajo de campo realizado a través de los talleres pedagógicos con las niñas y los niños pertenecientes al grupo focal, se evidenció que el género implícitamente ha propuesto un sistema clasificatorio de representaciones culturales, que divide a los y las estudiantes según sus diferencias sexuales relacionadas con lo masculino y lo femenino. Diferencias que determinan un conjunto de normas, comportamientos y formas de conducta que “debe asumir” ellas y ellos según su sexo, estableciendo roles que son aprendidos y obtenidos durante el desarrollo de sus vidas.

De acuerdo con lo anterior, los roles de género son establecidos por medio de las ideas que tiene cada sociedad conforme al significado que se le atribuye al cuerpo sexuado de hombres y mujeres, así pues, los roles de género se transmiten y reproducen por medio de los procesos socializadores, por consiguiente, a través de un intercambio cultural, las niñas y los niños van interiorizando de manera progresiva patrones y conocimientos existentes en la sociedad que habitan, adquiriendo entonces la noción de los “modos apropiados”, arquetípicos, de ser mujer-niña, hombre- niño.

Por otra parte, es preciso mencionar que, durante el periodo infantil, las niñas y los niños asumen procesos de construcción de identidad de género, dependiendo de los hábitos que identifican o

visualizan dentro del contexto; construyendo así un conjunto de pensamientos, apreciaciones, afectos, actitudes y comportamientos, entre otros, para el desarrollo de su vida. De acuerdo con esto, durante el registro de observación de la acción pedagógica No 5, se logra extraer lo siguiente:

Algunas de las niñas se apropiaron del muñeco de bebé que había, mientras que las otras se encargaban de organizar los juguetes de la cocina de acuerdo con lo que ellas observan en su casa, a lo que Camilo en algún momento llegó a sabotear a las niñas invitando a Kevin a que entre los dos observaran como cocinan ellas.” (p. 131- 132)



Imagen 4.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “*Le estoy llevando la loza a mi mamá después de almorzar*” Diego (2018)

En ese sentido, la asignación de los roles de género y las pautas de comportamiento diferenciados entre hombres y mujeres, deben su inicio a la observación de las figuras parentales, siendo éstas las primeras en socializar con la infancia, esto por medio del lenguaje, los sentimientos, los juegos y juguetes, y las costumbres propias de una cultura. Con el fin de reafirmar la apreciación anterior, Millán y Alarcón postulan:

La asignación de los roles depende de los condicionamientos y hábitos culturales socialmente vigentes que, por un lado, legitiman y sancionan modelos y responsabilidades diferenciales entre hombres y mujeres, asociados a la diferencia sexual y, por el otro, condicionan el desarrollo de su identidad y la construcción de representaciones ideológicas que intervienen en el rol que asumirán en la sociedad (pág. 115).

6.2.1. Formas de ser niño y niña en la vereda Bradamonte.

Esta categoría es pensada desde la intencionalidad de reconocer la identidad de los niños y las niñas campesinos de la vereda Bradamonte, los rasgos que los caracterizan, los cual en parte están conformados por la significación que los y las habitantes del territorio le han otorgado a ellas y ellos, en ese sentido, consideramos necesario traer a colación el postulado de Briñón (2007) cuando menciona la relación del medio que habitan los sujetos y la incidencia del mismo en la construcción de su identidad.

La identidad se construye socialmente mediante un proceso histórico en el cual se adquiere la identidad personal y social. La identidad se crea mediante la relación con el entorno personal y social, se afirma en la singularidad y la diferencia. La identidad de un individuo incluye género, raza, grupo étnico, clase, cultura, lengua, edad, sexo, entre otras referencias (p.58)

Infortunadamente la escuela promueve prácticas que conllevan a que los niños y las niñas desdibujen su identidad, lo que genera entonces un rompimiento entre lo que se sabe y lo que se enseña, reduciendo a pocos los momentos en los que los niños y las niñas de Bradamonte puede generar expresiones y/o manifestaciones que respondan a los saberes de tradición campesina que han construido desde su quehacer cotidiano.

El contexto rural define las características de sus habitantes, por lo cual hay algunas especificidades que categorizan al hombre-niño y a la mujer-niña, es decir hay algunos oficios/trabajos que responden a atributos socialmente construidos, como podemos evidenciarlo durante la entrevista llevada a cabo con Kevin:

Maestra: ¿Y qué actividades realiza tu papá? **Kevin:** Al trabajo **Maestra:** ¿Y en que trabaja? **Kevin:** Fumigando, sacando papa, cuidando las plantas, sembrándolas, a veces va donde mi abuelita que le da unas tres plantas con raíz y entonces hay va mi papi y las planta, le hecha lo que necesita y después están grandes **Maestra:** ¿A qué se dedica tu mamá? **Kevin:** Al oficio, a jugar conmigo, a veces ella se va a trabajar con mi papi, los cuatro nos vamos a trabajar y a veces va a donde mi abuelita a saludarla, a ver si está bien o mal, para llevarla al médico, siempre estamos bien de hecho. **Maestra:** ¿Pero tu mamá que más hace en la casa? **Kevin:** Siempre, lavar la loza, trapear, cuidar la casa, que no haya tantos ratones, por eso es que tenemos una gata. (Entrevista Niño 2, p. 178- 188)

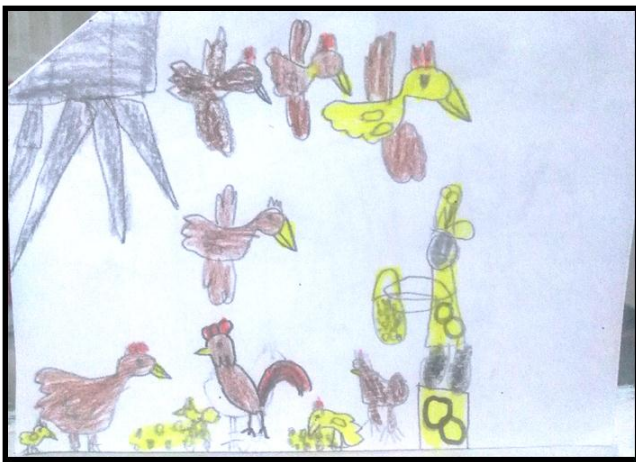


Imagen 5.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Así le damos comida a los pollos y a las gallinas” Kevin (2018)

Lo anterior, permite ver que el niño y la niña en la medida que tienen participación en labores campesinas como: siembra, cuidado de animales y labores hogareñas, establecen una relación identitaria con la vida del campesinado, fomentando la apropiación de unos saberes específicos desde la experiencia; como lo afirma Arias (2014) “Los niños y niñas del campo manejan un mundo de creencias y roles diferente a los de la ciudad [...] aprenden practicando y utilizando sus manos” (p. 67).

Si bien el escenario rural es un espacio donde se debería intensificar la apropiación e identidad de la cultura campesina, en la mayoría de los casos el currículo, las prácticas y las propuestas educativas están fundadas desde una perspectiva urbanocéntrica, incidiendo en la reproducción y masificación de contenidos descontextualizados a los niños y niñas que asisten al escenario educativo rural.

La cultura campesina resguarda tradiciones y costumbres propias que en algunos casos desfavorecen a la mujer- niña, situaciones que desafortunadamente se refuerzan en la escuela, por ejemplo, en las dinámicas de la escuela, en momentos específicos como la limpieza de ésta y la distribución de oficios en los que regularmente los niños y niñas de la escuela Bradamonte son actores participes del cuidado de la escuela; las maestras organizan grupos de trabajo, cuyas labores no siempre están distribuidas de manera equitativa, situación que puede evidenciarse a lo largo de la entrevista al niño No 2

Maestra: ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto? ¿Cuándo arreglan la huerta, quienes son los que la arreglan? **Kevin:** los hombres **Maestra:** ¿Por qué los hombres? **Kevin:** No se **Maestra:** ¿Qué es lo que hacen las niñas o que las mandan hacer las profesoras? **Kevin:** Trapear,

barrer, lavar el baño **Maestra:** ¿Qué oficio es más divertido el de las niñas o el de los niños? **Kevin:** El de los niños” (p. 187- 188)

En el apartado anterior puede evidenciarse que dentro de la escuela se reproducen adjudicaciones de tipo físico para los niños como lo son la fuerza y la agilidad, que están estrechamente ligadas con las habilidades que se desarrollan en este contexto, así mismo reafirma roles y estereotipos de género a la hora de realizar ciertas actividades que claramente pudiesen ser elaboradas conjuntamente por niñas y niños.

En ese sentido, se considerada al niño fuerte, ágil, conocedor de los cultivos y siembra, a diferencia de la niña, quien es la conocedora de todos los oficios que demanda el hogar, es allí donde se intensifican las desigualdades. En concordancia con lo expuesto Arias y Molano (2010) citan a Osca y López (1994), postulado que se emplea con el fin de reafirmar lo conceptualizado en el presente párrafo

Por un lado las representaciones sociales de género han definido unos trabajos para los hombres y otros para las mujeres: a muchas personas llama la atención ver una mujer en un trabajo tan pesado como la construcción, o por el contrario, ver un hombre trabajando de estilista, cuestiones que podrían generar comentarios que ponen en duda su “sexualidad”; este tipo de discriminación se considera externa porque obedece a estereotipos construidos por la sociedad; pero también existe la discriminación interna que responde al criterio personal de cada individuo (Arias, Molano, 2010, p.11)

Así mismo, las niñas rurales campesinas poseen habilidades y actitudes en los campos en los que se desarrollan, como la proactividad, la colaboración y el desarrollo de la autonomía; aportan a todos los ámbitos de la ruralidad, aunque ellas no comprendan del todo la magnitud de su papel y

la relevancia de este en la comunidad, la vida de ellas se desarrolla en un contexto patriarcal y androcéntrico, situación que conlleva a la enajenación entre mujeres, por tal razón se debe repensar el forjamiento de una identidad no estereotipada, para el desarrollo íntegro de la vida, cuya incidencia repercute en las formas como se asumen ellas, por consiguiente consideramos menester retomar el siguiente apartado suministrado por el *manual de sensibilización en perspectiva de género* (2003)

Una construcción sana de identidad permite a las personas no apegarse a las elaboraciones sociales rígidas que dictan específicamente el comportamiento a seguir, por ejemplo:” los hombres no se quejan”, “los hombres no sienten miedo”, sino al contrario, la flexibilidad del desempeño del estereotipo o del rol, le permite al individuo adecuarse a situaciones de equilibrio con su construcción social y su sentimiento o emoción particular, además de que le humanizan. (p.21)

Cuando se adelantaron los talleres con el grupo focal se propició un espacio en el cual las niñas pudiesen dar sus puntos de vista frente a las formas de ser de los niños, lo cual arrojó factores que les relacionan con un sistema patriarcal, como lo son la violencia simbólica y física, la jerarquización de la masculinidad, la relevancia del papel que desempeña en la atmósfera hogareña; a continuación, algunas de las manifestaciones literales de las niñas durante el desarrollo del taller pedagógico No 4:

Tener barba, que son groseros, les gusta tomar y maltratar a las mujeres. Lo bueno de ser niño es que tienen fuerza y tienen más autoridad en la casa. Lo bueno de ser niño es que no les pegan a las niñas y no dicen groserías y tienen más habilidades que las mujeres. Que son fuertes. Lo bueno de ser niño es que trabajan, que nos ayudan y son compañeristas. (p. 129- 130)

Las anteriores manifestaciones permiten crear un panorama, frente al cómo se establecen las relaciones de poder en el contexto rural, las niñas evidencian que hay aspectos por parte de los niños que no son correctos, que vulneran el buen vivir de ellas y que ponen en peligro su integridad.

Ahora bien, los niños a diferencia de las niñas encuentran percepciones relacionadas con la forma de vestir, la manera como deben llevar su cabello; aspectos que responden a estereotipos principalmente de comportamiento, que refieren actitudes de nobleza y pasividad. Los niños de la vereda Bradamonte por lo general relacionan su contexto escolar con el familiar, haciendo alusión al papel que observan desarrollar a sus madres, hermanas, abuelas y tías; tal como se vislumbra a continuación con las percepciones de los niños frente a lo que significa ser niña:

Lo bueno de ser niña es que las niñas se ríen bonito, su cuerpo, su forma de ser. A mí me gustaría cambiar de una niña que siempre grita a los hombres. Lo feo de ser niña es que con como las que mandan en la casa. El pelo, la forma de vestir. No me gusta de las mujeres que a veces son regañonas”. (Diario de campo No.4, p. 159- 162)

Lo mencionado por lo niños, es producto del sentir que les suscita su acercamiento diario con las mujeres- niñas. Lo primero que encontramos es que los niños hacen mayor hincapié en los aspectos físicos de ellas, la mayoría de las veces estereotipados, hallamos entonces la mujer- niña delgada, bonita, con atributos y una forma de ser especial, amorosa y comprensiva.

A raíz de las manifestaciones realizadas por los niños, se hace evidente la necesidad de que en la escuela, a través de las acciones que se lleven a cabo, bien sean académicas o de cualquier naturaleza, las niñas y los niños tengan la posibilidad de conocerse y reconocerse a plenitud en sus diversas capacidades, cualidades, aptitudes, actitudes y todas aquellas características que les

construyan como sujetos, esto sin tener que inclinarse hacia una diferenciación de los y las estudiantes por cualidades binarias relacionadas con las determinaciones sexuales.

6.2.2. Roles de género en el juego.

El juego se concibe como un tiempo de disfrute y aprendizaje que ha estado presente de manera significativa en los primeros años de vida del ser humano. Así pues, en este momento de socialización, las niñas y los niños tienen la posibilidad de jugar y de divertirse, bien sea a través de juguetes o de objetos que tengan a su alcance; por lo tanto, satisfacen su necesidad de moverse, curiosar, crear, relacionarse, expresarse, intercambiar vivencias, acciones y pensamientos.

Es necesario mencionar inicialmente que no se hace evidente mayor cuestionamiento por parte de las maestras, ni las familias frente a los juguetes y la intencionalidad entorno a la apropiación de los roles de género a través de éstos, lo que implica que, para las niñas se destinen en su mayoría los juguetes que refieran las tareas del hogar (cocinita, bebes, escobas y traperos, planchas, etc); y para los niños juguetes que representan fuerza y poderío (Pistolas, balones, automóviles, caucheras, etc). De acuerdo con lo expuesto, al preguntar a las niñas y los niños durante la aplicación de las entrevistas, cuáles eran sus juegos favoritos mencionaron:

me gusta montar bicicleta, jugar básquet y en la casa juego con mis hermanos a las muñecas, a darles tetero y acostarlas, cuando jugamos a los carros hacemos caminitos en la tierra y los pasamos por ahí. [...] A las muñecas, por ejemplo, juego con mi prima cuando viene, a la profesora, a hacer divisiones, multiplicaciones, sumas, a enseñarle a ella a hacer las restas, porque ella todavía no sabe ni leer, ni sumar, ni restar. (p. 193-194).

De esta forma, se identifica, que mediante el juego las niñas y los niños van percibiendo las diferencias existentes entre lo femenino y lo masculino, interiorizando así esas normas de conducta, propias de su género para poder actuar conforme a ellas. Por lo tanto, de manera inconsciente las niñas y los niños replican las actitudes que perciben a su alrededor, reforzando la idea del papel que se le adjudica a la mujer, interesándose por las actividades que realizan las y los adultos con quienes se da su proceso socializador desde el comienzo de su vida, representando objetos y situaciones reales; lo cual pudo evidenciarse durante la exploración por parte de los y las estudiantes que conformaron el grupo focal:

con una serie de juguetes asignados clásicamente a la mujer-niña, evidenciándose en un primer momento, recelo por parte de los niños-hombres hacia los juguetes, aunque después de un tiempo se animaron a observar e interactuar con lo que había allí; algunas de las niñas se apropiaron del muñeco de bebé que había, mientras que las otras se encargaban de organizar los juguetes de la cocina replicando las acciones que observan de sus hermanas, madres, abuelas, tías, en su hogar. Por su parte los niños decidieron emprender un juego de lucha libre con los peluches. (Taller pedagógico No 5, p.131- 132)



Imagen 6.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Ahí está mi mamá en el cuarto, así son nuestras camas” Diego (2018)

Respecto a lo anterior, durante el juego se puede evidenciar cómo los niños juegan a ver quién es el más fuerte, valiente y hábil, suponiendo que todo eso refuerza la masculinidad, por su parte a las niñas generalmente se les invita a jugar a “ser madres”, proporcionado implementos necesarios (muñecas, ollas, planchas diminutas, etc.), elementos que les permiten desempeñar durante el juego el papel que con frecuencia observan en las figuras femeninas próximas en la vereda Bradamonte.

Además, se identifica que la escogencia de los juguetes esta mediada a la vez por la elección de los colores, tal como en los objetos que se utilizan en el diario vivir, como, por ejemplo, los espacios públicos, en los que se disponen los colores fuertes y brillantes para los niños, invitándolo a la acción, a la fuerza y a lo valiente, y a la niña los colores rosas y pasteles representando la tranquilidad, la delicadeza y la serenidad.

En definitiva, se vuelve necesario dar otro tipo de significación a los juegos y los juguetes que son destinados para el goce y distracción de las niñas y los niños, analizando así qué modelos de “ser mujer” y “ser hombre” queremos fomentar con las acciones que desarrollan y los papeles que asumen las niñas y los niños durante el juego. Dándose la oportunidad de utilizar los juegos como medio para desarrollar actitudes y comportamientos que conduzcan a establecer nuevos roles de género y modelos de relaciones sociales, basados en la igualdad, en el respeto y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, así mismo posibilitar momentos de juego, en el que las niñas y los niños puedan ir y venir entre los roles que desarrollan comúnmente, lo que indica poner a disposición juegos o juguetes que les permitan atravesar situaciones de desequilibrio, tal como lo mencionan Puerta y Gonzales (2015) citando a Davies (1994)

la actividad lúdica ofrece también la posibilidad de ensayar nuevas formas de expresar el género, amparados por la fantasía que el juego les proporciona. La fantasía que rodea el

juego se constituye en un potente mediador de la realidad provocando que lo que se hace imaginativamente posible, en el juego, nos sirva de muestra o referencia para que ocurra en el mundo real (Davies, 1994). Por este motivo es importante, en lo que a la identidad de género se refiere, que niños y niñas accedan a propuestas lúdicas amplias y variadas, y descubran el placer de hacer las cosas, además de cómo son, cómo les gustaría que fueran (p. 64)

6.2.3. Género y literatura.

Por otra parte, en algunos casos y producciones la literatura infantil y los libros de textos, contribuyen a perpetuar las diferencias de género, las relaciones de poder y la ideología dominante, ya que es dentro del aula de clase en donde transcurre parte de la vida de las niñas y los niños, evidenciándose en la lectura de cuentos y textos manifestaciones de diferencia sexual, de acuerdo con esto nos permitimos citar un fragmento del documento *La mochila violeta* (2014)

Encontramos que el sexismo se transmite a través de la temática y los contenidos, en la elección de los personajes, en los diálogos y el uso del lenguaje, en las imágenes e ilustraciones, etc. Un análisis desde la perspectiva de género revela como el sexismo se refleja claramente en los cuentos y especialmente en aquellos que suelen ser todavía muy leídos, como es el caso de los cuentos tradicionales o también llamados “cuentos de hadas o de princesas (p.11)

De esta forma, se vuelve necesario, tomar conciencia respecto al hecho apostar por una educación en igualdad, siendo importante que las niñas y los niños se vean representados en iguales condiciones en los textos literarios, como también en la literatura académica, por lo tanto, es necesario empezar a leer y dar a conocer libros sin prejuicios, sin roles y estereotipos de género que puedan limitar y condicionar la interpretación que hagan las niñas y los niños.

En concordancia con lo anterior, para seleccionar una literatura con temática de género o en relación con este, es importante que los y las educadoras realicen una primera lectura de los cuentos o textos a trabajar antes de dárselos a conocer a los y las estudiantes; para con ello lograr alcances como el que se evidencia en el análisis del diario de campo No 6 durante la lectura del cuento *rosa caramelo* de Adela Turín:

Con el término del abordaje del texto, pedimos algunas opiniones acerca de las reflexiones generadas por el mismo, en las que la mayoría de los y las estudiantes concordaron en mencionar que nadie ni nada debe obligarles a ser o hacer cosas que no son de su agrado, porque les causaran tristeza, así mismo, se mostraban alegres al decir que los niños y las niñas, tal como los elefantes y elefantas pueden compartir actividades y disfrutar conforme a sus gustos y deseos a pesar de las trabas que puedan encontrar en el camino. (p. 141)

De esta manera, vale la pena mencionar que las niñas y los niños de la vereda Bradamonte cuentan con un acceso a la literatura limitado, cuyos textos en su mayoría son de tipo académico, no literario, los cuales no permiten que ellas y ellos puedan construir otro tipo de visiones frente al mundo y aquellos aspectos que le configuran, que les permitan interpelar y poner en discusión sus propias ideas, como también las de sus compañeros y compañeras.

Por tal motivo, resulta menester que maestras y maestros ofrezcan a los y las estudiantes un acervo literario que abra la mirada de ellas y ellos frente a otras maneras de ser niño y niña; que a la vez les invite a cuestionar sus realidades. Como lo son los textos literarios relacionados a continuación, los cuales se emplearon para el desarrollo de algunos de los talleres pedagógicos con los niños y las niñas del grupo focal: *Rosa caramelo*. Adela Turín, *Los colores*. Nulila López, *El príncipe Ceniciento*. Babette Cole y *Lar princesas también se tiran pedos*. Iian Brenman.

6.3.Lenguaje del niño y la niña campesina y comunidad

El lenguaje como base de la comunicación, expresión y socialización de los seres humanos puede ser entendido como un proceso fundante en el desarrollo de los sujetos, gracias a este desarrollamos y disponemos de capacidades lingüísticas que nos permiten afrontar los procesos de socialización.

Este varía con relación al contexto o a las situaciones donde se dé; por lo general sabemos que el lenguaje es universal, pero igualmente éste se adecua a las singularidades de la cultura y de los sujetos, de esta manera los nuevos paradigmas sociales permean el lenguaje y este influye directamente en las concepciones de ser niño y niña, a continuación, Briñón, nos introduce con el siguiente postulado al sistema de lengua:

La lengua es un sistema de comunicación que evoluciona constantemente, una lengua que no evoluciona termina por desaparecer, el lenguaje crea realidades y a la vez las nuevas realidades producen cambios en el lenguaje. Desde el mismo momento de nacer nuestra identidad se crea como integrante de una familia, inserta en una comunidad dada y en una cultura determinada. La lengua, pues, reproduce la realidad social en la que vivimos, si queremos una sociedad más igualitaria debemos cuidar el lenguaje que utilizamos (p.65)

En ese orden de ideas el lenguaje permite manifestar pensamientos, creencias e imaginarios, que en el contexto rural está ligado a aspectos sexistas relacionados con las determinaciones biológicas que por lo general transgreden al niño y la niña, tal como lo afirmaron las y los estudiantes durante el desarrollo del taller pedagógico No 4: “¿Cómo se debe sentar la mujer? ¡Se debe sentar bien recta, con las piernas bien puestas! [...] ¿Qué significa ser marimacha? ¡Son mujeres que parecen hombres! [...] Los hombres somos los fuertes” (p. 130).

Se tiene la creencia errónea de que el lenguaje no es trascendental en la vida familiar y escolar de los sujetos, pero está presente en los libros de texto, en la literatura, en las elaboraciones que se colocan al público en la escuela, en los chistes, mitos, historias, etc. Igualmente es utilizado por la mayoría de las personas y pone en desventaja a la mujer niña en diversos escenarios, como el trabajo, grupos sociales y en la educación; tal como lo reafirma Briñón (2007)

Si usamos un lenguaje que invisibiliza y menosprecia a las mujeres, estamos utilizando un lenguaje sexista. Hablamos de los vecinos, los abuelos, los niños, pretendiendo que incluimos a las mujeres. Pero cuando decimos las vecinas, las niñas, las abuelas, se nombra a las mujeres como categoría aparte, después de utilizar el masculino como omnipresente, que incluye a todas y a todos. (p. 67)

En ese sentido, desde el lenguaje debe reconocerse la existencia de la mujer-niña como sujeto singular, donde a su vez se le brinde el mismo reconocimiento. Si continúa el empleo de un lenguaje androcentrista la visibilización de la mujer y su rol continuará permaneciendo rezagado en la sociedad, por tal motivo, es preciso desde escenarios educativos empezar a proponer nuevas formas de entenderse como niña y niño, intentando con ello apostar por el libre desarrollo de la personalidad y la formación íntegra del ser.

Pudo identificarse a lo largo de la investigación, que existe una tendencia de uso inconsciente lenguaje sexista, realizando una generalización del masculino para designar a niños y niñas, por lo tanto, se entiende, que el lenguaje en la mayoría de las ocasiones no es neutral, sino que por el contrario muestra las relaciones jerarquizadas entre niños y niñas; tomando el sujeto masculino como protagonista. En este sentido Millán y Alarcón citando a Subirats (1994) proponen lo siguiente

En concreto el uso regular -y normativo- del masculino para designar colectivos que incluyen personas de ambos sexos [...] En este caso, el uso y abuso del masculino tiene un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la especialidad de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina. (p. 94)

7. Conclusiones

A lo largo del presente proceso investigativo, a través de un ejercicio práctico y conceptual logra hacerse un acercamiento a las nociones de género de las niñas y los niños de los grados tercero, cuarto y quinto de la escuela rural Bradamonte, cuyo análisis crítico y reflexivo parte de la comprensión de las realidades socioculturales del contexto rural en el que se ven inmersos los y las estudiantes, cuya influencia se hace identificable al interior de la escuela. De esta manera, se cumple con los objetivos planteados y a la vez emergen las conclusiones relacionadas a continuación:

- Las experiencias que viven las niñas y los niños en el contexto rural campesino de la vereda Bradamonte, responden a un conglomerado de tradiciones sociales y culturales que determinan la forma como se relacionan con el mundo y con las personas que les rodean. Lo anterior es posible desde un ejercicio de transmisión cultural mediado principalmente por las prácticas de crianza, las actividades cotidianas en el hogar y fuera de éste, las dinámicas escolares, como también el uso del lenguaje; situación que permite la trascendencia generacional de saberes determinados.
- En la vereda Bradamonte con relación a la categoría de género se evidencian relaciones de poder que mayoritariamente ponen en situación de inferioridad y desventaja a las mujeres- niñas, confiriendo su ser y hacer al ámbito de lo privado, mientras que los hombres- niños, están destinados a desarrollar su vida en el marco de lo público; aspecto que se traslada inevitablemente a la escuela, donde dichas prácticas son reafirmadas a partir de la división errónea de roles de género, cuyo establecimiento radica no solo en determinaciones biológicas, sino también en una concepción estereotipada de lo que significa ser niño y niña.

- Los arquetipos de mujer- niña y hombre- niño que se establecen en la escuela Bradamonte responden a una creencia estereotipada de lo que se considera “políticamente correcto” para los géneros, es por ello que se evidencia una división exagerada de la femineidad y la masculinidad, conceptos que se encargan de caracterizar y determinar las formas de comportarse de las niñas y los niños; no existe una pregunta por dicha situación puesto que esta se asume de manera legítima desde un ejercicio normalizador de tales preceptos.
- La educación brindada en la escuela Bradamonte responde a dinámicas urbanocéntricas que en algunos casos desconocen la riqueza del contexto que habitan los y las estudiantes, lo que implica entonces que se dejen de lado características fundamentales de la vida extraescolar del estudiantado y así, se pasen por alto aspectos vitales como las formas de relacionarse de las niñas y los niños, identificando prácticas patriarcales y androcentristas en la escuela que van en contravía del desarrollo de la libre personalidad de ellas y ellos, a razón de centrar la mirada en aspectos meramente académicos.
- La escuela rural es un espacio potencial para construcción, cuestionamiento y transformación de prácticas, tanto académicas como socioculturales, que impidan la convivencia de los géneros sin distinción y en equidad; puede ser entendida como el lugar de confluencia del profesorado, el estudiantado y los núcleos familiares en el que la relación directa e integración de los y las docentes con la comunidad es inherente y a su vez potencia un espacio de socialización y participación comunitaria.
- La infancia en la vereda Bradamonte es comprendida como una etapa no de carencia sino de posibilidad y capacidad, no se hace evidente una niñez sobreprotegida y subestimada, sino que, por el contrario, encontramos niños y niñas campesinos independientes, que desarrollan

su vida en el marco de actividades propias de su contexto, como la siembra, el ordeño, la cosecha; y con frecuencia se cuestionan por los fenómenos de carácter social y cultural que acontecen en su contexto próximo.

- El papel del maestro y la maestra en la escuela rural radica en el interés por retomar y hacer visibles las características propias del contexto, ofreciendo a la vez una mirada crítica y reflexiva del mismo, de manera que no contribuya a la reproducción o trascendencia de prácticas escolares de carácter patriarcal y androcéntrico, sino por el contrario apueste por el cuestionamiento y transformación de éstas.
- A lo largo de la consecución de la presente investigación, se atravesó por una transformación de carácter personal y formativo, puesto que, desde los acercamientos conceptuales, los talleres y los hallazgos que emergieron surgen reflexiones en torno al género y la necesidad de acordar esta categoría dentro del aula de clase, para con ello reconocer la importancia de generar un acto educativo en equidad, no estereotipado. Así mismo, es menester reconocer que toda la responsabilidad no recae únicamente sobre la escuela, sino que implica un acercamiento de la institución educativa con la familia y la comunidad en general; para que las nociones relacionadas con el género se construyan y deconstruyan de manera individual y colectiva, ejerciendo así desde nuestro quehacer cotidiano, cambios que impulsen una vida en equidad.

8. Recomendaciones

Actualmente la vida y las relaciones sociales son entendidas como bienes al servicio de un orden neoliberal y capitalista, por tal razón es imperante la necesidad de generar un proceso reflexivo y crítico frente a dicha situación, lo que desde el ámbito educativo implica que la escuela desaprenda y se desprenda de dichas dinámicas hegemónicas y jerárquicas que no cuentan con un interés diferente al de intensificar las desigualdades entre la población, de carácter social, político, económico, cultural, educativo, entre otros.

Por tal motivo, resulta necesario acogerse desde el quehacer docente a las diversas luchas que se oponen a este nuevo orden social, como lo es pensarse las relaciones entre seres humanos desde una perspectiva de género, en tanto ésta reconoce y visibiliza a la mujer- niña y al hombre- niño como seres singulares que independientemente de su condición biológica gocen del derecho a desarrollar libremente su personalidad sin responder a roles y/o estereotipos establecidos y legitimados por la sociedad; tal como lo afirma Briñón (2007) “Los estereotipos de género son negativos para mujeres y hombres ya que impiden que ambos desarrollen determinadas capacidades, no obstante, debemos tener en cuenta que los estereotipos femeninos cuentan con menos prestigio social que los masculinos” (p. 57).

La perspectiva de género nos invita entonces, a entendernos como sujetos con cualidades y defectos, que no debemos estar sujetos a un rol y/o estereotipo, ni aceptar que este nos sea conferido de manera arbitraria.

Por lo tanto, más que una recomendación, es un llamado a los y las docentes en ejercicio y en formación, sobre todo aquellos y aquellas que desarrollamos nuestro ejercicio con la niñez, a unirse a éste cometido que implica enfrentarse a escenarios alternativos como el ámbito educativo rural, considerándolo como un espacio rico en saberes que no solo fortalecerán la experiencia del

educador o educadora sino también le abrirá la posibilidad de generar transformaciones significativas, no solo en la escuela y para la misma, sino también con y para la comunidad, podríamos describirlo como un enriquecimiento personal y profesional.

Sin duda hacemos evidente la necesidad de pensar y establecer un ejercicio pedagógico y educativo en perspectiva de género, que según Lamas (1996) posibilita “levantar obstáculos y discriminaciones, al establecer condiciones más equitativas para la participación de la mitad de la sociedad y al relevar a los hombres de muchos supuestos de género que son también un peso y una injusticia” (p. 10), para con ello identificar estereotipos y roles que categorizan a los niños y las niñas, y así en conjunto, reflexionar sobre los mismos desde una óptica crítica y suprimirlos de las formas de concebirse como niño y niña.

A partir de lo que pudimos identificar desde nuestro trabajo de campo y análisis conceptual estos roles y estereotipos de mujer- hombre, establecidos desde una mirada androcentrista, contribuyen a definir errada y arbitrariamente las capacidades, habilidades, actitudes y comportamientos de las personas, es así que se hace una invitación urgente al impulso de la equidad de género dentro y fuera de las aulas en pro de intentar construir una sociedad más justa; en concordancia, de manera muy esperanzadora, Pérez (2008) menciona lo siguiente

En las aulas y en los centros se pueden observar a diario actitudes y comportamientos que denotan que el alumnado está siendo educado en los patrones tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres. Para corregir esta situación es fundamental el papel del profesorado, pues son ellos y ellas con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículo oculto que transmiten, los que ejercen de modelos y vehículos de socialización (p. 1)

9. Referencias

- Arias Gaviria, J. *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Becerra, A. J., Penagos, R. Á., & Carrillo, A. T. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. U. Pedagógica Nacional.
- Benítez González, Y. M., Galindo, C., Stella Coronado, L., & Rubiano, C. A. (2016). *Construcción de identidad de género de niños y niñas, grado tercero, en el contexto escolar rural en el municipio de Nunchía Casanare* (Masters tesis).
- Briñón, M. A. (2007). Una visión de género... es de justicia. *Recuperado de http://www.portal-dbts.org/4_formas_intervencion/feminismo/Vision%20de%20genero.pdf*
- Colangeno, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Buenos Aires: OEI*.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (1984). Bogotá. *Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2109.pdf>*
- Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. (2013). Bogotá. *Recuperado de <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/Conpes-Social-161-de-2013-Equidad-de-Genero.pdf>*
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18).

- Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista educación y pedagogía*, 7(14-15), 280-306.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18).
- Lamas, M. comp. 2002. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado?: Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres* (Vol. 310). Ediciones Península.
- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Lumbreras-Castellanos, N. (2013). ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS JUGUETES, DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
- Martínez Ruiz, C. J. (2016). Divergencias de géneros, espejo de la formación de formadores en metamorfosis. Estudio de caso de la Licenciatura en Educación Infantil-Universidad Pedagógica Nacional.

- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas* (Vol. 60). Universidad de València.
- Mejía Díez, H. (2003). La nueva ruralidad.
- Mieles-Barrera, M. D., & Vesga, M. C. G. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Millán Cruz, N., & Alarcón Cortés, L. J. (2008). Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo.
- Moreno, Y. P. P., Molina, N. R. S., & Sánchez, I. V. COMPRENSIONES DE JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS FAMILIAS EN CONTEXTOS RURALES. *caminos educativos 3 Año 2014 No. 3*.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.
- Pérez, C., & Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636.
- Programa de mujer rural y ley 731 (2002). *Recuperado de*
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0731_2002.html
- Proyecto de acuerdo No. 23 del concejo municipal de Sibaté. (2016). *Recuperado de*
<http://www.concejosibate.gov.co/docs/proyectos/proyectodeacuerdo-23-2016.pdf>

- Puerta Sánchez, S., & González Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista de Investigación en la Escuela*, (85), 63-74.
- Recio, C., & López, M. (2008). Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (20), 247-281.
- Rodríguez, A. D. (2003). Colección Pedagógica Universitaria. *Educación*.
- Schüssler, R. (2007). Género y educación. *Cuaderno temático*.
- Unicef. (2006). *ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2007: La mujer y la infancia El doble dividendo de la igualdad de género*. UNICEF.
- Villar Muñoz-Repiso, V. (2015). Mis gafas moradas: coeducación infantil. Propuesta web para trabajar la coeducación en las aulas.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357-382.
- Zambrano Mora, L. k. (2017). Acercamiento a las representaciones sociales de género de niños y niñas de 4 y 5 años del centro educativo libertad.
- Silva, R. (07. 09. 2015) *¿En qué consiste el modelo herteropatriarcal?* Recuperado de:
<http://rafaelsilva.over-blog.es/2015/09/en-que-consiste-el-modelo-heteropatriarcal-i.html>
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281, 5-17.

10. Bibliografía

- Arias Peralta, J., & Molano Vergara, P. N. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(2).
- Colín, A. R. (2013). La desigualdad de género comienza en la infancia. *Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia*. Recuperado en http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Manual_Desigualdad.pdf
- de Certain, L. J. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (8), 108-123.
- Durán, F. E. (1998). Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad. *Estudios Sociedad e Agricultura*.
- Pierre, B. (2000). La dominación masculina. *España: Editorial Popular*.
- Sáenz, I. A. (2001). Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. *Nómadas*, (14), 90-101.

11. Anexos

Tabla de anexos

1. **Formatos**
 - 1.1. **Formato de talleres pedagógicos**
 - 1.2. **Formato de diario de campo**
 - 1.3. **Formato de entrevista semiestructurada aplicada a niños y niñas**
 - 1.4. **Formato entrevista semiestructurada aplicada a maestras titulares**
 - 1.5. **Formato matriz de análisis diarios de campo**
 - 1.6. **Formato matriz de análisis entrevistas semiestructuradas**
2. **Talleres pedagógicos**
 - 2.1. **Taller: *yo soy, yo puedo***
 - 2.2. **Taller: *¿quién manda a quién***
 - 2.3. **Taller: *asignación estereotipada a los objetos***
 - 2.4. **Taller: *¿qué tan emocionante es ser niña y niño?***
 - 2.5. **Taller: *Vamos a jugar***
 - 2.6. **Taller: *este cuento se acabó***
3. **Matriz de análisis diarios de campo**
4. **Diarios de campo**
 - 4.1. **Diario: *yo soy, yo puedo***
 - 4.2. **Diario: *¿quién manda a quién***
 - 4.3. **Diario: *asignación estereotipada a los objetos***
 - 4.4. **Diario: *¿qué tan emocionante es ser niña y niño?***
 - 4.5. **Diario: *Vamos a jugar***
 - 4.6. **Diario: *este cuento se acabó***
5. **Matriz de análisis entrevistas semiestructuradas**
6. **Entrevistas semiestructuradas aplicadas a niños y niñas**
 - 6.1. **Entrevista niño 1**
 - 6.2. **Entrevista niña 1**
 - 6.3. **Entrevista niño 2**
 - 6.4. **Entrevista niña 2**
 - 6.5. **Entrevista niño 3**
 - 6.6. **Entrevista niña 3**
 - 6.7. **Entrevista niña 4**
 - 6.8. **Entrevista maestra titular 1**
 - 6.9. **Entrevista maestra titular 2**
7. **Imágenes: Mi rutina**

1. Formatos

1.1. Formato talleres

curso: tercero, cuarto y quinto

nombre acción pedagógica:

OBJETIVO DE LA ACCIÓN	
PROPÓSITO DE LA ACCIÓN	
DISEÑO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA	
RECURSOS	

1.2. Formato diario de campo

Curso: tercero, cuarto y quinto

Nombre acción pedagógica:

REGISTRO DEL DESARROLLO	
REFLEXION Y ANALISIS	
FUENTES CONSULTADAS	

1.3. Formato entrevista semiestructurada aplicada a niñas y niños

Nombre completo:	
Edad:	
Curso:	
Preguntas	Respuestas
5- ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	
6- ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	
7- ¿Con que personas vives y que actividades realizan?	
8- ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?	

1.4. Formato entrevista estructurada aplicada a maestras titulares

Nombre completo:	
Ocupación:	
Preguntas	Respuestas
4- ¿Qué entiende por género?	
5- ¿Qué roles y/o estereotipos de género evidencia en la escuela?	
6- ¿Cómo desde su apuesta pedagógica se inclina por la transformación de dichas prácticas de carácter machista?	

1.5. Formato matriz de análisis diarios de campo

SITUACIÓN PEDAGÓGICA	SITUACIÓN PROBLEMA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS
	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS

1.6. Formato matriz de análisis entrevistas semiestructuradas

NOMBRE	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS

2. Talleres pedagógicos

2.1. Taller No. 1

Curso: tercero, cuarto y quinto

Nombre acción pedagógica: YO SOY Y YO PUEDO

OBJETIVO DE LA ACCIÓN	Reconocer las nociones de género de las niñas y los niños y su influencia en las formas como se expresan.
PROPÓSITO DE LA ACCIÓN	<p>La intención de la presente acción pedagógica pretende permitirnos identificar las características que definen o fundamentan las acciones llevadas a cabo por las niñas y los niños, desde el uso del lenguaje, la expresión de sus emociones, de la manifestación de sus pensamientos y desde el actuar mismo, esto desde el planteamiento de situaciones que propicien la participación y manifestación de sus ideas. La necesidad de lo anterior radica en la posibilidad de generar acercamientos primarios con aquello que consideran los y las estudiantes es fundamental al momento de hablar de niños y niñas, que aspectos los caracterizan y cuales, no.</p> <p>De esta manera, progresivamente pretendemos generar una serie de acciones que apuesten por el fomento de la equidad de género en la escuela, esto desde la convicción de que cada quien, como ser humano, tiene la posibilidad y está en la capacidad de desarrollar todo aquello que se proponga, independientemente de su condición biológica.</p> <p>En ese sentido, con esta acción pretendemos identificar dentro de las relaciones que se establezcan entre las niñas y los niños, como también en las posturas que compartan desde un ejercicio participativo; creencias, códigos, roles, o acciones predeterminadas que desde su concepción refieren, categorizan o establecen etiquetas de comportamiento, pensamiento o acción, relacionadas con el ser niño o niña, poder observar si estas establecen o no algún vínculo entre sí, o si por el contrario se dan de forma aislada y dicotómica, para entonces proponer acciones que fortalezcan el vínculo existente, si así fuese; o bien, acciones pedagógicas cuyo interés esté relacionado con enlazar las partes que han sido fragmentadas y comprender la necesidad de considerarlas una unidad.</p>
DISEÑO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA	Para el desarrollo de esta acción, como es usual en compañía de las niñas y los niños daremos paso al saludo inicial, a modo de asamblea, comentando las situaciones relevantes que a lo largo de la semana nos han ocurrido como grupo o de forma individual, aspectos que cada quien desee compartir para con nosotras, como también con los compañeros y compañeras. Habiendo desarrollando esta conversación de apertura, pediremos a las niñas y los niños que se organicen en mesa redonda, guardando entre nosotras y nosotras un espacio prudente, esto con la intención de dar dinamismo a la actividad.

Primer momento: habiendo realizado la mesa redonda, será momento de dar la explicación de este ejercicio inicial, en el cual cada persona ha de mencionar *soy niño o soy niña y yo puedo...* con esta frase de apertura las niñas y los niños mencionaran una acción que como hombre o mujer siente que puede desarrollar. Para ello, se dispondrá una pelota de tamaño suficiente que será arrojada al azar por las niñas y los niños a quien deseen, claro, en un primer momento será alguna de nosotras quien dé inicio a la actividad, diciendo, por ejemplo, *yo soy niña o mujer, y puedo bailar*, arrojando entonces la pelota a un o una estudiante para continuar con la actividad.

Valdrá la pena, por supuesto, hacer algunas recomendaciones para el desarrollo oportuno de este primer momento, algunas de ellas referentes al orden, como, evitar lanzar la pelota muy fuerte o muy suave, sino con la fuerza necesaria para hacérsela llegar a mi compañero o compañera, respetar y escuchar la palabra de quien tenga la pelota en su poder y, por último, no pasar la pelota más de una vez a la misma persona.

Segundo momento: Ahora bien, terminada la acción de inicio, daremos paso a la central, en la cual, pediremos a las niñas y los niños se organicen en dos grupos, uno de niñas y otra de niños, en las cuales habrán de desarrollar lo indicado. A modo de juego de *estatuas*, serán mencionadas una serie de acciones y/o palabras que comúnmente son adjudicadas al hombre y otras a la mujer, las cuales habrán de ser representadas por las niñas y los niños en una estatua junto con su grupo, previo a esto se habrá solicitado que se reúnan con sus respectivos compañeros y compañeras para planear de qué manera habrán de representar la acción que les ha correspondido; a la voz de tres, los y las estudiantes podrán verse representando la acción, situación que nos permitirá hacer un ejercicio de semejanzas y diferencias, que podrán ser mencionadas de manera voluntaria por las niñas y los niños.

Entonces, ejemplificando lo anterior, teniendo ya los grupos conformados, se hará de la siguiente manera: *¿listos y listas? Vamos a reunirnos con nuestro grupo, ahora vamos a representar con nuestro cuerpo la belleza, cuando yo cuente tres van a quedarse quietos y quietas como estatuas; uno, dos, tres, ¿Qué podemos ver?* En este momento ellas y ellos podrán comentar lo que ven, lo que sienten, lo que piensan. Para lo anterior, realizaremos las rondas a partir de los siguientes aspectos a representar, los cuales comúnmente son adjudicados unos para la mujer y otros para el hombre.

Mujer- Niña	Hombre- Niño
Cuidar a los hijos	Trabajar
Belleza	Fuerza
Amor	Agresividad
Temor	Valentía
Jugar a las muñecas	Practicar deportes

	<p>Tercer momento: habiendo culminado las rondas de representación, volveremos a las filas, cada niño y niña recibirá suficientes círculos (veinte), rojos y verdes (diez rojos y diez verdes) cada uno marcado con el respectivo nombre de la o el estudiante, con los cuales mostrarán su afinidad o descontento con las acciones que tuvieron que representar, estas estarán escritas en el tablero, con nuestra ayuda serán leídas una por una, de esta manera, las niñas y los niños se acercarán al tablero para manifestar con círculo rojo su descontento y con círculo verde su afinidad, por ejemplo, las maestras mencionan <i>aquí dice belleza, a quienes les haya gustado representar esta palabra peguen aquí en el tablero un círculo verde, por el contrario, a quienes no, peguen en el tablero un círculo rojo.</i> De esta manera, culminando el ejercicio, las niñas y los niños mencionaran porque les ha gustado más representar unas acciones que otras, dando paso así a nuestro análisis y reflexión.</p>
RECURSOS	Pelota, círculos de afinidad y descontento, cinta.

2.2.Taller No. 2

Curso: Grupo Focal

Nombre acción pedagógica: ¿QUIEN MANDA A QUIEN?

OBJETIVO DE LA ACCIÓN	Observar las realidades concierne a las nociones de genero de los niños y las niñas de la escuela rural Bradamonte
PROPÓSITO DE LA ACCIÓN	<p>El propósito de la acción es poder observar y reconocer cómo los niños y las niñas de la escuela rural hacen una construcción tanto individual como colectiva de lo que se funda de ser niña o niño, en tanto esto nos permite reconocer cuáles son sus principales características y cómo las adoptan en la vida cotidiana, el poder entender cómo pueden emerger los roles y aún más como se dan en ese contexto rural.</p> <p>Así mismo es poder observar cómo los niños y las niñas adoptan los objetos que se proponen para el taller como un medio de generar etiquetas, pues en gran medida ayudan a determinar los comportamientos de los seres humanos y también catalogar el accionar dentro de una sociedad, en tanto es interesante identificar sus acciones en tanto puedan emerger situaciones que nos permitan reflexionar como desde la infancia el género juega un papel importante.</p> <p>Finalmente, también es estar alerta a todas esas manifestaciones que tienen los niños y las niñas, por ejemplo, esas negaciones, sus expresiones corporales, su lenguaje, etc.</p>
DISEÑO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA	<p>Primer momento: Inicialmente se convoca a los niños y las niñas donde se les comentará que se va a realizar un taller en la cancha de la escuela y allí es donde se les explicará algunas reglas de juego en pro de la buena disposición y convivencia. El juego consiste en lo siguiente: Todos los niños y las niñas se ubican en un círculo en tanto queden intercalados/as, ósea un niño, una niña, un niño, etc. La maestra les explica que se van a dar diferentes órdenes, que deben ser realizadas por ellos y ellas solo cuando ella diga la frase ¡EL PUEBLO MANDA QUE!</p> <p>Por ejemplo: La maestra grita: El pueblo manda que lavemos la loza, el pueblo manda que lloremos, el pueblo manda que arrullemos al bebé etc., estas deben ser personificadas por los y las participantes. Es necesario que las órdenes a decir deben estar muy ligadas a las acciones que desempeñan los hombres y mujeres en su vida cotidiana.</p> <p>Para el segundo momento es necesario construir o buscar material como: prendas de vestir, herramientas de trabajo, utensilios de se cocina, accesorios, objetos que identifican las profesiones, material deportivo, disfraces, pelucas y juguetes etc. Ya que estos son pieza clave para el taller.</p> <p>Segundo momento:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Se les pedirá a los niños y las niñas que organicen grupos de 4 personas, con la condición de que en cada grupo debe haber niños y niñas. ● Deben escoger a dos representantes del grupo en tanto uno debe ser niño y la otra niña él y ella asumirán el rol de estatuas de cuerpo, porque ellos y ellas podrán ayudar a dar ideas. ● Los otros dos compañeros/as que tendrán el rol de creadores. ● Ahora bien, se les comentará que encontraran objetos en la cancha, se nombran algunos de ellos (ropa, pelucas, juguetes) con los cuales los dos creadores escogidos deben tomar los objetos y vestir a las dos estatuas. ● La intención la cual es que deben vestir a sus compañeros/as como ellos y ellas ven o perciben a las mujeres y hombres de la vereda, en pocas palabras como ven a sus mamás, hermanas, tías, abuelas, vecinas, padres, hermanos, tíos, abuelos, vecinos. <p>Para este momento los grupos empezaran a realizar el ejercicio el cual tendrá una duración entre 15 o 20 minutos, las estatuas ayudaran a los creadores solo dando ideas, las estatuas están quietas mientras los creadores correrán a buscar lo que crean pertinente para vestir a la estatua.</p> <p>Tercer momento: Para el tercer momento y darle continuidad ya terminado todos los grupos de vestir a las estatuas se hará el proceso de socialización. En tanto cada grupo pasará a mostrar lo que realizaron colectivamente eso desde la parte visual, luego se les pedirá que digan porque lo realizaron de esa manera, mejor dicho, desde lo verbal y así cuando finalicen los otros compañeros/as puedan dar sus opiniones sobre el taller.</p>
RECURSOS	Prendas de vestir, herramientas de trabajo, utensilios de se cocina, accesorios, objetos que identifican las profesiones, material deportivo, disfraces, pelucas y juguetes etc. Paletas de emoticones

2.3. Taller No. 3

Curso: Tercero, Cuarto, Quinto

Nombre acción pedagógica: ASIGANCIÓN ESTEREOTIPADA A LOS OBJETOS

<p>OBJETIVO DE LA ACCIÓN</p>	<p>Analizar las nociones de género que tienen las niñas y los niños de la escuela Bradamonte, por medio de la idea femenina o masculina que podrían tener de los objetos que son usados en la vida cotidiana, ya que en ocasiones son las personas quienes le establecen una relación sexista.</p>
<p>PROPÓSITO DE LA ACCIÓN</p>	<p>No debemos desconocer que en la vida cotidiana se ha ido inculcando un conjunto de creencias sobre supuestos atributos “naturales” de lo femenino y lo masculino, en donde de una u otra forma la sociedad se ha encargado de establecer ciertos estereotipos de género que condicionan nuestra conducta. Así pues, las acciones que son consideradas apropiadas para el hombre o la mujer suelen ser asignadas por las cualidades o por el trabajo que deberían desempeñar; igualmente pasa con los objetos ya que se tienden a considerar como propios a uno de los dos sexos, siguiendo estereotipos adquiridos o partiendo de los colores rosado y azul.</p> <p>Por lo tanto, el propósito de este ejercicio parte de la necesidad primeramente de reconocer las concepciones de género que poseen las niñas y los niños para posteriormente ser analizadas, de igual forma dar la oportunidad de que ellas y ellos puedan desarrollarse de forma integral y equilibrada, del mismo modo que van reconociendo y respetando las diferencias. Como también el ir evidenciando poco a poco si las niñas y los niños han apropiado asignaciones incorrectas de “sexo” que se les hacen a determinados objetos.</p> <p>Así pues, por medio del cuento “Los colores” se despertará cierto interés en los pequeños, ya que les permitirá comprender hechos, sentimientos e ideas de otras personas; del mismo modo que pueden sentirse identificados con los personajes.</p>
<p>DISEÑO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>Primer momento: Para empezar, se llevará a cabo la dinámica ¿Qué objeto falta?, en donde las maestras en formación ubicaran en el tablero una serie de imágenes con objetos asignados a las mujeres y a los hombres (Anillo, Plancha, Destornillador, Calculadora, Balón de fútbol, Cartera, etc.). Posteriormente, se les pedirá a los niños y las niñas que presten atención a todas las imágenes para que intenten recordar cada una de ellas; luego se les dará un par de minutos para que las observen, ya que seguidamente les solicitaremos que se tapen los ojos y una vez los cierren las maestras en formación retiraran algunas imágenes, al pedirles que abran los ojos tendrán que adivinar qué objetos faltan.</p> <p>Segundo momento: Para iniciar la actividad central se les mostrara a los niños y las niñas la caja sorpresa, la cual contendrá diferentes objetos asignados a la mujer y al hombre, los cuales trataremos de que sean rosados o azules, antes de ir mostrando que contiene se les preguntara a ellos y ellas sobre que creen que haya dentro de esta. Posteriormente se les entregara una ficha de trabajo, la cual irán desarrollando con ayuda de los objetos que se encuentran en la caja sorpresa y los cuales serán</p>

	<p>mostrados poco a poco por las maestras en formación; a medida que se vayan revelando los objetos las niñas y los niños tendrán que relacionarlos con las palabras MUJER y HOMBRE, marcando con una cruz en la casilla correspondiente, claro está que también se dispondrá de una tercera casilla con la palabra AMBOS, la cual marcaran si creen que alguno de los objetos puede pertenecer a los dos.</p> <p>Al concluir el ejercicio anterior se ira socializando poco a poco las respuestas que se dieron en la ficha de trabajo, esto con la ayuda de una cartelera que contendrá el cuadro que se les proporciono en la ficha y en la cual a medida que se van nombrando los objetos, se ira anotando el número de respuestas que haya obtenido la columna de Mujer, Hombre o Ambos. Asimismo, se les ira preguntando a las niñas y los niños el porqué de su asignación.</p> <p>Tercer momento: Para cerrar la actividad una de las maestras en formación realizara la lectura del cuento “Los Colores” de Nunila López, con ilustraciones de Myriam Cameros; una historia sobre los colores que nos da la oportunidad de reflexionar acerca de los estereotipos que se le han venido asignando a los niños y las niñas, a partir de los colores rosado y azul, cuento que nos hace ver que todas y todos tenemos derecho a ser libres y a decidir lo que queremos hacer.</p> <p>Al terminar de leer el cuento se preguntará a los niños y las niñas como se sintieron durante el desarrollo de la actividad y que aspectos resaltarían, de igual forma se realizara una reflexión final en donde se les dará a conocer la importancia de que ellas y ellos se den cuenta de que todos los objetos pueden pertenecer tanto a la mujer como al hombre, independientemente de cualquier cosa y que somos las personas quienes le asignamos “sexo” a los objetos.</p>
<p>RECURSOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Los Colores” de Nunila López. http://www.kumaldi.org/sites/default/files/Los%20colores.%20Myriam%20Nunila%5B1%5D.pdf • Imágenes de diferentes objetos. • Caja sorpresa con diferentes objetos tangibles. • Ficha de trabajo. • Cartelera con la ficha de trabajo en grande.

2.4. Taller No. 4

Curso: Grupo Focal

Nombre acción pedagógica: ¿QUE TAN EMOCIONANTE ES SER NIÑA Y NIÑO?

OBJETIVO DE LA ACCIÓN	Observar las nociones de los niños y las niñas frente a las ideas o imaginarios de mujer y hombres.
PROPÓSITO DE LA ACCIÓN	<p>El lenguaje oral y escrito como una construcción humana que se da como una necesidad para comunicarnos y dar a conocer nuestras ideas, por lo cual le hemos dado significados que se entretajan a medida que se establecen relaciones humanas y están ligadas a un contexto en particular y es la ruralidad un territorio en el cual emergen lenguajes, si bien sabemos la carga social que se le otorga a la palabra en tanto esta puede definir todo un accionar en tanto construye, reconstruye y destruye aún más cuando hablamos del tema de genero pues al transcurrir de la historia las frases o dichos populares son creados a partir de unos imaginarios y estigmas que hacen daño tanto a hombres y mujeres.</p> <p>El lenguaje es reproductor de imaginarios y conlleva a ser reproducido la familia como primera instancia de socialización donde se escucha frases como: “Los hombres no lloran”, “Las niñas se quedan en la casa ayudar”, “Aquí se hace lo que yo mande”, entre otras, van dando significados de como vemos a nuestros pares, la escuela no está exenta de esto y aún más cuando los niños y las niñas reproducen esas frases, en tanto las escuchan en sus vidas cotidianas, las creen normal y las dicen a sus compañeras o compañeros. Y peor aun cuando las maestras y maestros también normalizan su vocabulario y no se dan cuenta toda la carga social que tienen la palabra. Se define en el mayor de los casos a las personas con el lenguaje que elaboramos los seres humanos, se hacen distinciones de todo tipo y de todo ámbito, que repercute en los comportamientos directos de los niños y las niñas y negando la oportunidad de identificar que este va en vías de seguir elaborando nociones erróneas de la sociedad y lo que confluente en esta.</p>
DISEÑO DE LA ACCION PEDAGOGICA	<p>Primer momento: Se les da la bienvenida a los niños y las niñas, se les pedirá que observen el tablero en el encontraran lo siguiente: En la parte superior del tablero encontraran pegadas algunas afirmaciones que están direccionadas o son usadas en la vida cotidiana para designar o comparar el hecho de ser hombre o mujer, por ejemplo: ¡LOS HOMBRES NO LLORAN! y en la parte inferior encontraran pegados variedad de emoticones los cuales tienen la intencionalidad de representar una emoción o sentimiento.</p> <p>Ahora bien, se les pedirá a los niños y las niñas que lean las frases para luego realizar preguntas como: ¿Dónde escuchamos esas afirmaciones?, Quiénes dicen ese tipo de afirmaciones?, ¿Están de acuerdo con esas frases? Etc.</p> <p>Para que luego pasen al tablero y hagan una unión de un emoticón (que representara una emoción) con una de las afirmaciones, con la condición de que el emoticón sea escogido desde lo que le suscita la afirmación. Por ejemplo: ¡Las mujeres no dicen groserías! La unimos con el emoticón de chistoso o de rabia y luego puedan expresar porque hacen la unión que consideren. Para cerrar el primer momento se les</p>

	<p>preguntara a los niños y niñas que otras frases, dichos o afirmaciones han escuchado como los que estaban pegados en el tablero.</p> <p>Segundo momento: se pedirá hacer dos grupos que incluyan tanto niñas como niños. A cada grupo se les entregara papel craft en el cual deberán hacer una silueta las cuales corresponden a dos seres humanos, cada grupo elegirá caracterizara las siluetas de manera que una silueta sea un niño y la otra una niña, se dará un ejemplo como: “Que ropa utilizan las niñas y los niños”, en pro de que ellos y ellas se hagan una idea de cómo construir la silueta y nos pueda arrojar como los grupos ven a los niños y las niñas. Ya terminadas las siluetas las ubicaremos o pegaremos en dos partes diferentes del salón para que cada grupo socialice su silueta o de pistas claves de porque las realizaron de esa manera.</p> <p>En ese orden de ideas se les entregara a los niños y niñas tiras de papel y varios marcadores puesto que se formularán una serie de preguntas orientadoras, que ellos y ellas ubicaran en las siluetas que anteriormente realizaron, con la condición que si llega a salir una pregunta como esta: ¿Qué es lo feo de ser niño?, y que claramente es para todo los niños y las niñas, las niñas deben responder en tanto intenten colocarse en la posición de los niños y contrariamente en pro de intentar hacer un intercambio que permita reconocer al otro u otra.</p> <p>Entonces se empezará hacer preguntas como las que nombraremos a continuación: ¿Qué es lo más bonito de ser niña o niño?, ¿Qué es lo más feo de ser niña o niño?, ¿Qué te gusta del contrario, ósea si tú eres niña, que te gusta de los niños? etc. Etas preguntas serán respondidas en las tiras de papel y pegadas en la silueta del grupo contrario.</p> <p>Tercer momento: Para cerrar se dará un tiempo prudencial para que todos los niños y las niñas pasen y puedan leer observar lo que los demás compañeros y compañera escribieron, por lo cual se les pedirá que hagan lectura de lo que ven en voz alta y podamos grupalmente reflexionar porque damos esas respuestas. Finalmente, que todos los participantes intenten pensar en casa como cambiar esas respuestas</p>
RECURSOS	Emoticones, esferos, lápices, hojas, siluetas, cinta. Etc.

2.5. Taller No. 5

Curso: Tercero, Cuarto, Quinto

Nombre acción pedagógica: VAMOS A JUGAR

<p>OBJETIVO DE LA ACCIÓN</p>	<p>Analizar la importancia del juego o del juguete dentro de las nociones de género que están desarrollando las niñas y los niños de la escuela Bradamonte, a través de juegos que ofrezcan nuevos modelos de relación entre ellas y ellos, por medio del intercambio de roles y tareas.</p>
<p>PROPÓSITO DE LA ACCIÓN</p>	<p>Como es bien sabido el juego se ha conformado como un tiempo de disfrute y aprendizaje que ha estado presente de manera significativa en los primeros años de vida. Así pues, se podría definir como un momento de socialización, en donde las niñas y los niños tienen la necesidad de jugar y de divertirse, bien sea a través de juguetes o de objetos que tengan a su alcance; por lo tanto, satisfacen su necesidad de moverse, curiosear, crear, relacionarse, expresarse, intercambiar vivencias, acciones y pensamientos.</p> <p>Por otra parte, no podemos desconocer la importancia que se le ha dado a las socializaciones de género que emergen dentro del juego, en donde se puede decir que las niñas y los niños en algunas ocasiones no eligen libremente a qué jugar, sino que muchas veces, tienen una clara influencia marcada por el contexto en el que viven y por habilidades o acciones propias de un género. Por lo tanto, a las niñas se les inculca el cuidado, la paciencia y la delicadeza, mientras que a los niños se les inspiran otras habilidades, como la competencia, la actividad y la fuerza; ya que a través del juego ellos y ellas asumen roles que dan una lectura de la realidad que viven en el contexto familiar y social.</p> <p>Por consiguiente, el propósito de este ejercicio parte primeramente de la necesidad de que las niñas y los niños tengan un momento de juego, en donde puedan desarrollarse de forma integral y equilibrada, en relación esto a que tengan la oportunidad de todos y todas a jugar con los diferentes objetos que se les proporcione. No obstante, también será importante observar cómo se dan ciertos factores con relación al espacio, los roles, el lenguaje, los tiempos y entre otros, que se estén dando durante la socialización, los cuales de una u otra forma nos darán a conocer la existencia de posibles estereotipos de género dentro del juego que realicen.</p>
<p>DISEÑO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p><i>Primer momento:</i> Para iniciar con el desarrollo de la actividad e ir indagando un poco sobre los juguetes preferidos de las niñas y los niños, se les solicitará que se organicen en círculo y se encuentren atentos a las indicaciones posteriores. La maestra en formación les dará a conocer un cofre, el cual imaginariamente contendrá todo lo que ellas y ellos quieran; por lo tanto, se dará la siguiente orientación para proceder a la presentación: “Me llamo... y si mi juguete preferido estuviese dentro de este cofre sería...” o “Me llamo... y me gustaría que dentro de</p>

	<p>este cofre hubiese...”. Teniendo en cuenta lo anterior todas y todos se van pasando el cofre, diciendo su nombre y completando la frase anteriormente expuesta.</p> <p>Segundo momento: Terminando el primer momento, se dará inicio a la actividad central, la cual en un comienzo se dividirá en dos momentos, ya que la cancha siendo el lugar en donde se realizará la intervención, se encontrara adecuada para llevar a cabo una sesión solamente con juguetes atribuidos a las niñas y otra con juguetes atribuidos a los niños, cada sesión contara con un tiempo de media hora, en donde ellas y ellos tendrán la posibilidad de jugar a lo que quieran.</p> <p>Al ir observando el ritmo de juego y concluyendo con el ejercicio anterior, se les pedirá reunirse en círculo para socializar o comentar un poco acerca de <i>cómo la han pasado, con que juguete o juego se han divertido más, les agrado compartir los mismos juguetes y cuáles serían las diferencias o semejanzas entre los juguetes o juegos de las niñas y los niños</i>. Asimismo, se les planteara la idea de dibujar individualmente el juguete que más les haya gustado y el que menos les haya gustado, para finalmente plasmarlo en un mural; el cual a medida que vayan pegando su dibujo darán a conocer el porqué de su elección.</p> <p>Tercer momento: Para finalizar la actividad se llevara a cabo la lectura del cuento “Rosa Caramelo” de Adela Turín, con ilustraciones de Nella Bosnia; una historia que nos da la posibilidad de desarrollar con los niños y las niñas un pensamiento crítico acerca de los roles que ocupamos dentro de la sociedad, y como a través de los sentimientos del personaje principal, podemos llegar a hacer reflexiones acerca de la atribución sexista que se le hacen a los juguetes y a los espacios que hacen alusión a lo femenino y masculino.</p>
RECURSOS	<p>Un cofre, Cualquier cantidad de juguetes, Hojas, colores, marcadores y papel para el mural final., Cuento “Rosa Caramelo” de Adela Turín. https://www.youtube.com/watch?v=NO3pwZMcV10</p>

2.6. Taller No. 6

Curso: Tercero, Cuarto, Quinto

Nombre acción pedagógica: Este cuento se acabó

<p>OBJETIVO DE LA ACCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los estereotipos contenidos en los cuentos infantiles tradicionales. • Proponer historias o narraciones alternas al cuento tradicional que tomen distancia de los roles y/o estereotipos comúnmente adjudicados al hombre-niño y mujer-niña
<p>PROPÓSITO DE LA ACCIÓN</p>	<p>Los cuentos infantiles tradicionales están colmados de roles y estereotipos que responden a las concepciones socialmente construidas entorno al género, basadas únicamente en el sexo, que a medida que son relatados o compartidos con las niñas y los niños a través de libros, películas, comerciales, etc., aseguran su permanencia y continuidad a lo largo de los siglos, lo que implica entonces que de manera directa o indirecta quienes accedamos a los mismos no interpelemos su contenido o sintamos incomodidad con los mismos, a pesar de que con frecuencia el papel de la mujer sea el que la ubique como la típica damisela en apuros que bajo la privacidad de su hogar o el recinto que habite esperará con calma la llegada de su príncipe, el cual por el contrario es aguerrido, valiente, y sabe que en cualquier parte habrá una princesa aguardando su valerosa llegada.</p> <p>Por la razón anteriormente expuesta es necesario que las niñas y los niños, como también maestros y maestras tengan la posibilidad de interactuar con cuentos no tradicionales que ponen del revés historias comunes o clásicas como las que conocemos, para de esta manera dar cuenta que muchas de estas caracterizan o relatan el papel de la mujer como inferior, con poca inteligencia y que en su mayoría se dedica a las tareas del hogar; para de esta manera intentar replantear dichos estereotipos y roles y hacer evidentes otro tipo de características o acciones que puede desempeñar la mujer. Refiriéndonos al papel del hombre, es necesario también reconocerlo como un posible guerrero, mas no el único, que también puede pasar por aprietos, tener temor y realizar actividades del hogar; entendiendo así que este tipo de sexismo en los cuentos infantiles debe ser abolido y permitir así tanto a docentes como estudiantes acceder a literatura igualitaria que no discrimine ni fortalezca los roles sociales en los que se espera se desenvuelvan hombres- niños y mujeres- niñas comúnmente.</p>
<p>DISEÑO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>Para iniciar, como acostumbramos, compartiremos el saludo inicial para con las niñas y los niños, haciendo un ejercicio de remembranza de las acciones o talleres realizados anteriormente, intentando de esta manera hacer hincapié en algunas de las posibles reflexiones que nos hayan suscitado los mismos y si alguno de estos aprendizajes ha podido ser empleados a lo largo de los días o no. Así mismo mencionaremos que aspectos de la semana han sido placidos y cuales por el contrario se nos ha dificultado sobrellevar.</p> <p>Haremos a su vez algunas especulaciones en torno a la actividad del presente día, mencionando que es el cierre de estos talleres que hemos venido poniendo en</p>

práctica con las niñas y los niños; haciendo un llamado al uso de las reflexiones logradas en espacios anteriores, para la consecución de este último ejercicio que pretende no solo recogerlas, sino lograr unas nuevas y aún más juiciosas entorno a lo que significa convivir en igualdad y equidad de género.

Primer momento: a modo de apertura realizaremos la lectura de uno de los cuentos clásicos que conocemos, *la cenicienta* de Charles Perrault, describiendo por medio de dibujos aquellos personajes que encontremos en la historia, junto a este dibujo, cada niña y niño añadirá una palabra que consideren le describe. A lo largo de la lectura, será necesario hacer preguntas que permitan a las niñas y los niños establecer relaciones entre las vidas que lleva cada personaje y las que desarrollan las personas con las que conviven en su diario vivir; mencionando también que otro tipo de actividades consideran podrían estar desarrollando cada uno de estos personajes si no viviesen en este cuento, entre otras preguntas y cuestionamientos que les pongan en desequilibrio o relación con su realidad inmediata.

Al término de este cuento, habiendo realizado los respectivos dibujos y caracterizaciones, daremos paso a la lectura del cuento *el príncipe ceniciento* de Babette Cole, el cual transforma por completo la historia narrada con anterioridad, y pone en el papel de la típica Cenicienta, damisela en apuros al príncipe, a quien por el contrario los hechizos y deseos le salen al revés, lo que no impide que pueda ser rescatado por su valiente princesa; con esta narración las niñas y los niños realizarán el mismo ejercicio que en el momento anterior, desarrollando el dibujo de los personajes, y su correspondiente descripción en una palabra.

Segundo momento: cuando los y las estudiantes hayan terminado sus dibujos y referencias de los mismo, analizaremos en conjunto los apelativos que dimos a los personajes en un cuento y en el otro, reflexionando así acerca de la posibilidad que todos y todas tenemos de realizar las mismas acciones y no por ello debe ser desvirtuada la forma en como nos perciban los y las demás, así mismo, es importante dar cuenta que las mujeres en los cuentos también podemos ser fuertes, intrépidas y valientes, como también los hombres sienten temor y a veces huyen de sus miedos más profundos, sin ser esta una implicación negativa en la vida de ninguno.

Teniendo clara la consigna anterior, habiendo participado todas y todos, haremos un ejercicio imaginativo del porqué Babette creó tal cuento y en que estaba pensando para crearlo, luego de ello, se mencionará que el presente día, ellos y ellas serán quienes construyan un cuento de este tipo, que rompa con esos estereotipos y paradigmas comunes de los cuentos clásicos. Para ello, habrá una bolsa que contendrá el nombre de seis cuentos clásicos entre ellos, *Blancanieves y los siete enanos, caperucita roja, la bella durmiente, la bella y la bestia, barba azul, Rapunzel*; las niñas y los niños se organizarán entonces en parejas y al azar elegirán uno de estos cuentos que deberán recordar e identificar cual puede ser el “error” y comenzar a darle la vuelta a este cuento desarrollando un ejercicio de igualdad y

	<p>equidad entre hombres y mujeres, como también personajes femeninos y masculinos del cuento.</p> <p>Tercer momento: finalmente, daremos paso a la socialización de los cuentos creados por cada una de las parejas, intentando identificar entre todos y todas que aspectos cambiaron en el mismo y si responde realmente a un cambio equitativo de roles entre hombres y mujeres, posterior a ella autores y autoras comentarán que dificultades y fortalezas hallaron en el momento de llevar a cabo el ejercicio y qué importancia tiene la para ellas y ellos la realización de este.</p> <p>Luego de ello, tomaremos reflexiones realizadas en sesiones anteriores con las del día, con el fin de hacer evidentes los aprendizajes que los niños y las niñas lograron construir a partir de lo realizado, además, cada una de nosotras haremos una reflexión importante respecto al tema trabajado a lo largo de estos días acompañadas por los comentarios que realicen los y las estudiantes frente a la necesidad de tratarnos de forma igualitaria y equitativa ente mujeres- niñas y hombres- niños.</p>
RECURSOS	<p><i>la cenicienta</i>. Charles Perrault, <i>el príncipe ceniciento</i>. Babette Cole, hojas blancas, colores, lápices, marcadores.</p>

A continuación, transcripción cuentos realizados por las niñas y los niños

- **Transformación del cuento, la bella durmiente** (Daniela y Sergio)

El bello durmiente: había una vez en las lejanías del bosque un hermoso castillo y en ese castillo vivía un príncipe llamado Carlos. Un día el príncipe escuchó un ruido muy raro, pues este era un sonido de miedo, era un brujo horrible y le dijo – te voy a embrujar, dormirás 400 años, hasta que llegue la princesa Hansel que te dé un beso y te quite el hechizo, así podrán derrotarme-. Pasaron los 400 años y llegó Hansel, hizo todo lo que había dicho el brujo y el hechizo acabo y derrotaron a ese malvado brujo y el príncipe y la princesa vivieron felices por siempre.

- **Transformación del cuento, barba azul** (Sofia y Katherine)

Barbamaus: había una vez una mujer muy brava , ella no quería hacer nada, el oficio ni en el campo y un hombre la invitaba a fiestas, después se casaron y tuvieron un hijo, el hijo fue creciendo y salió a trabajar con su papa y su mama se quedó en la casa acostada para que le hicieran el trabajo de la casa, el esposo se va a divorciar porque la esposa no hacía nada y era una mantenida, el hijo también estaba molesto con su mama y se divorciaron.

- **Transformación del cuento, blanca nieves y los siete enanos** (Kevin)

Blanca sol y los siete conejos: había una vez una chica que le gustaban los conejos y los conejos no les gustaba la chica, se arregló para ir al baile y se puso como una reina, pero el vestido tenía un gran agujero y cogió unas tijeras, recortó un papel rojo y lo pego en el vestido.

- **Transformación del cuento, caperucita roja** (Jorge y Nikol)

Caperucita azul: había una vez una niña llamada caperucita azul, y una vez el papa la mando a donde la abuelita porque estaba muy enferma y por el camino le pasaron muchas cosas feas, cuando llego a la casa de la abuelita y a caperucita azul y cuando llego adentro el lobo a estaba esperando detrás de la puerta y el lobo alcanzo a coger a caperucita y se la comió y de repente un señor escucho un ruido y vino y golpeó y nadie le abrió, el lobo estaba durmiendo saco a caperucita azul y a la abuelita y le metieron piedras y lo cosieron y cuando el lobo se despertó y no podía caminar por lo que estaba muy pesado y cayó a botes y colorín colorado este cuento se ha acabado.

- **Transformación del cuento, la bella y la bestia** (Breidy)

El feo y la bestia: había una vez un señor que le pregunto a sus tres hijos, que querían y ellos pidieron lo que querían, el padre fue por los regalos pero uno muy inteligente que quería una rosa, el padre compro todo lo que habían pedido, pero, le faltaba era la rosa, y encontró un castillo y le dieron posada y buena comida y una cama, al amanecer vio un jardín lleno de rosas y fue a cortar una para su hijo, y salió una horrenda bestia y lo asusto, él se sorprendió pero la bestia lo quería matar, esa bestia era una mujer sino que la había hechizado una bruja, ellos dos hicieron una promesa que tenía que entregarle a su hijo, el acepto, llego la horripilante bestia y se fue. Días después el padre se murió y el feo beso la bestia y se rompió el hechizo, el feo fue a la tumba del padre, oró y volvió.

- **Transformación del cuento, Rapunzel** (Karol)

Sin nombre: había una vez una bella hada madrina, llamada Rapunzel, un día un príncipe malvado se enteró de que el hada Rapunzel vivía en un bosque entonces el príncipe se arregló para ir donde ella porque él tenía celos de su hermosa cabellera, por lo tanto, cuando llego al bosque quiso cortar el cabello para hacerse una hermosa peluca para conquistar a todas las bellas princesas del mundo.

3. Matriz de análisis diarios de campo

SITUACIÓN PEDAGÓGICA	SITUACIÓN PROBLEMA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
YO SOY Y PUEDO	Se encuentra que el contexto rural campesino comprende una serie de dinámicas que están directamente relacionada con los factores que de manera externar ocurren de manera global en el mundo; muchos de ellos de carácter occidental que se inmiscuyen el desarrollo de la tradición, la cultura y los saberes propios de esta comunidad.	<p>Abordar los fenómenos culturales y sociales exteriores que se permean el contexto rural campesino, puede hacerse posible desde la siguiente ejemplificación en el que se ven involucrados los súper héroes, en tanto estos hacen parte de la producción audiovisual y consumista, que nos lleva analizar cómo éstas grandes industrias están formuladas o cimentadas en los roles de género que desempeñan hombres y mujeres.</p> <p>Como lo deja ver un momento de la situación pedagógica: <i>Ese día la maestra lucía una camiseta en la que se apreciaban diferentes superhéroes y súper heroínas de la saga Marvel, ellas y ellos se sorprendieron y las niñas con orgullo decían ¡si ve! A su vez, Sofia nos dijo profe es que a ellas nunca las vemos en televisión.</i> Lo expresado con anterioridad puede relacionarse con el siguiente postulado de Briñón (2007):</p> <p>“Por ello relacionar el género y la interculturalidad supone aceptar esas otras realidades, aceptar que existe una diversidad cultural, que son muchas las realidades y que las propuestas que las mujeres no occidentales formulan tienen una relación directa con su forma de vida, que debe no sólo ser respetada, sino apoyada”. (p. 74)</p>	<ul style="list-style-type: none"> LA HERENCIA CULTURAL: <p>En tanto las características que la componen viajan de generación en generación, que a la vez se ve irrupida por la occidentalización y globalización.</p>	<p>Programas de televisión.</p> <p>Occidentalización de las prácticas nativas.</p> <p>Saberes y tradiciones</p>
	El niño y la niña en el contexto campesino comprenden unos parámetros de	El niño y la niña campesino han interiorizado que es lo que puede hacer y no puede hacer cada una de ellas y ellos, en tanto los compartiremos del niño	<ul style="list-style-type: none"> LA NIÑA Y EL NIÑO CAMPESINO 	<p>Conductas estereotipadas</p> <p>La vida campesina</p>

<p>conducta que están ligados a las prácticas de comportamiento instauradas desde la familia y en el contexto próximo.</p>	<p>tiene una forma diferente de comportarse a la de la niña y desconocen la existencia de convergencias entre sí, como el compartir actitudes, emociones, habilidades.</p>	<p>El hecho de hacer parte de la ruralidad campesina se le atribuyen características comportamentales y actitudinales que desde la propia óptica son equívocas.</p>	
<p>Los niños y niñas campesinos han normalizado el accionar patriarcal, debido a sus prácticas de crianza, determinando así unos patrones de estatus dominante, donde la feminización y masculinización del rol que cada uno desempeña determina las formas como pensará y actuará.</p>	<p>Pretende analizarse como las prácticas de carácter patriarcal afectan directamente el paso por el mundo de las niñas y los niños; encontramos que la escuela se aparta de estos temas de relevancia y además intenta alejarse de comprender como algunos roles de género interponen una distancia entre lo que pueden hacer los y las estudiantes, tal como se evidencia en la situación que se desarrolló durante el taller: <i>Bladimir, quien mencionó que el cocinaba a sus hermanos mientras su mama no estaba en casa, a lo que camilo, nuevamente de manera burlona dijo ay Bladimir se nos volvió guisandero, Bladimir no replicó, puesto que su personalidad no es reaccionaria.</i></p> <p>En ese sentido, Lamas (2000) propone lo siguiente:</p> <p>La manera en que se estructuran las pautas de género es en los roles. Desde antaño, en todas las sociedades se ha mostrado la inquietud de que mujeres y hombres tengan diferentes comportamientos, por ello resulta importante y necesario conocer cuáles son los roles asumidos por cada persona. Por rol se entienden las prescripciones, normas y expectativas de comportamiento de lo femenino y de lo masculino: lo que realizo y cómo describo y hasta defino mi ser persona. (p.17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ROLES DE GENERO <p>En tanto son asignaciones que determinan patrones y formas de vivir de los y las habitantes de la comunidad.</p>	<p>Conductas estereotipadas y desempeño dentro de un rol</p> <p>Ajustarse a situaciones</p>

	Las acciones de orden violento están presentes dentro del núcleo familiar de niños y niñas, eso lo manifestaron ellos y ellas dentro del desarrollo del taller, donde solo se contempla el maltrato físico.	Los aspectos violentos son una realidad de las familias del grupo focal y esto se puede evidenciar no solo en los diálogos de las entrevistas sino también dentro de las manifestaciones de las situaciones pedagógicas, lo que implica hacer evidente la necesidad de reconocer otras prácticas violentas y que están inmersas en nuestras familias y que vulneran el libre desarrollo de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> • VIOLENCIA DE GENERO <p>La violencia de genero se da de múltiples formas se dimensionan unas más que otras, por ejemplo, la violencia física es la más reconocida y se dejan por fuera tipos de violencia simbólica, psicológica, emocional.</p>	<p>Violencias de todo tipo</p> <p>Dominación masculina</p>
SITUACIÓN PEDAGÓGICA	SITUACIÓN PROBLEMA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
QUIEN MANDA A QUIEN	Las determinaciones biológicas se asocian con los factores sociales o roles que las niñas y los niños desempeñan dentro de la sociedad	<p>Las determinaciones biológicas les han otorgado a los sujetos grandes factores de distinción, en el que la mujer biológicamente sea la que permita la concepción de seres humano le atribuye acciones socialmente construidas como la responsabilidad de criar, cuidar de sus hijos e hijas, como también de sus parejas, no contar con un salario para suplir necesidades propias y relegar sus propósitos como mujer dentro de la sociedad.</p> <p>A diferencia, los hombres son los líderes del hogar, se cree poseen mayor fuerza, su estructura física es acorde a algunos trabajos, divisiones que repercuten en la desigualdad, tal como lo menciona Hernández (2005)</p> <p>En materia de género, las diferencias biológicas entre niñas y niños han justificado las desigualdades sociales, cuando en sentido estricto la diferencia sexual no implica ningún tipo de desigualdad entre los sexos, “lo primero</p>	DETERMINACIÓN BIOLÓGICA COMO FACTOR DETERMINANTE DEL ROL	Concepciones de “deber ser”

		indica riqueza y diversidad, mientras que lo segundo indica injusticia y dominación de un sexo sobre otro. Lo primero implica la existencia de dos [o más] significantes a los que se les puede dar muchos significados, y lo segundo implica la imposición de unos significados restringidos y estereotipados al sexo que tenemos. (p. 39)		
La división del trabajo contribuye a la determinación de las capacidades y habilidades que hacen los niños y niñas dependiendo de características como fuerza y habilidad y cuidado.	Los niños y las niñas se identifican con el trabajo que logran desarrollar en sus tiempos libres, antes de ir a la escuela, cuando salen de la escuela e inclusive dentro de la misma; situación en la que no existe un movimiento oscilante entre diversas tareas, por ejemplo cuando un niño realiza actividades que impliquen cuidado se considera que realiza funciones propias de niñas, lo contrario pasa cuando una niña realiza acciones que se dicen ser propias de niños, encapsulándoles así en el rol femenino o masculino, tal como lo afirma Lagarde (1996): Los estereotipos generan dicotomía por tratar a los sexos como diametralmente opuestos y no con características parecidas. El estereotipo de género logra convertirse en un hecho social tan fuerte que llega a creerse que es algo natural. Sin embargo, las mujeres y los hombres son dos grupos que tienen muchas semejanzas y algunas diferencias. (p. 23)	<ul style="list-style-type: none"> • TRABAJO RURAL CAMPESINO <p>El trabajo rural más que un trabajo se entiende por la vida económica familiar, puesto que este está atravesado por la ayuda mancomunada del trabajo agropecuario y agricultor</p>	Estereotipos Distinción de funciones por supuesta habilidad	
La familia como actor socializador de prácticas que repercuten en el actuar de los niños y niñas con sus otros pares.	La familia se considera como ente socializador primario, esta logra configurar en sus núcleos modos de pensar y actuar, posicionamiento ideológico de orden político, religioso y social. En la familia se empiezan a direccionar maneras de socializar con las personas que	<ul style="list-style-type: none"> • PRÁCTICAS DE CRIANZA <p>Las herencias biológicas y sociales configuran todo un sistema que intenta</p>	Familia campesina	

	La práctica de crianza está estrechamente ligada a lo que somos como seres humanos	<p>están alrededor, y no se puede desconocer que la mayor parte de estigmas que adoptamos en la vida familiar las reproducimos en los otros escenarios socializadores como lo es la escuela.</p> <p>Los niños y las niñas intentan reproducir lo que sus familiares realizan tal como logramos ver durante los espacios de practica pedagógica y el trabajo investigativo, de esta forma, Díaz (2003) afirma que:</p> <p>La escuela y la familia son aparatos ideológicos que, a través de la educación, introducen al niño y la niña en un paradigma conceptual y valorativo, desde el cual se organiza la percepción y la interpretación del mundo. El modelo en una sociedad clasista responde a los intereses de la clase dominante, y su discurso ideológico se trasmite en las escuelas, no solo por medio de los contenidos enseñados sino principalmente por las practicas escolares cotidianas. (p. 2)</p>	reproducir procesos socializadores en la infancia.	
SITUACIÓN PEDAGÓGICA	SITUACIÓN PROBLEMA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ASIGNACIÓN ESTEREOTIPADA A LOS OBJETOS	Los objetos juguetes y su impacto en el estereotipo de género en los niños y las niñas	<p>Para sustentar la situación problema que se identifica en los objetos, vemos necesario mencionar el siguiente apartado que retrata y ejemplifica el papel de la industria en Suecia y que claramente se puede aterrizar al contexto campesino:</p> <p>En diciembre del 2008, los niños de un grado en Suecia se dieron cuenta de que el catálogo de navidad de Toys R Us tenía páginas rosadas para niñas y páginas de superhéroes para niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ESTEREOTIPOS EN EL JUEGO Y EL JUGUETE 	Feminización y masculinización de los objetos juguetes
VAMOS A JUGAR				

		<p>Philippe Johansen y Ebba Silvert ambos de 13 años se sintieron impactados por esto. Ebba dijo: “Yo creo que las niñas pueden ser superhéroes si es que desean; y no tienen que parecer pequeñas princesas. Los niños tienen que ver con acción, peleas y cosas de esas y las niñas tienen que estar sentadas en el hogar y ser graciosas. Ellos escribieron una carta al defensor del pueblo de la publicidad y a Toys R Us y el 9 de octubre, el defensor del pueblo reprendió a Toys R Us. Él encontró que de las 58 páginas de juguetes solamente había 14 donde los niños y las niñas aparecían juntos con los mismos juguetes. En las 44 páginas restantes, niños y niñas aparecían jugando separadamente. (Colín, 2013, p. 2013)</p> <p>El anterior ejemplo no está distante de la situación pedagógica planteada, los objetos al estar presentes en la vida del juego de los niños y niñas contribuyen al juego simbólico y pre simbólico los cuales son de vital importancia al igual que los juguetes, lo que implica que estos deben estar a la disposición tanto de niños como para niñas, que sean precisamente ellos y ellas que elijan a que jugar y con que, buscar la manera en que no sigamos asignando roles promedio del juguete y los juegos.</p>		
SITUACIÓN PEDAGÓGICA	SITUACIÓN PROBLEMA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
¿Qué tan emocionante es ser niña o niño?	El uso del lenguaje tiene determinaciones que invisibiliza a los sujetos, actualmente se	Existen otras alternativas de acción y lenguaje que puedan tener en cuenta tanto a niños y niñas, pero más que eso, es como expresamos las formas que reflejan el “deber ser” de las niñas y los niños, tal como se evidencia durante la siguiente situación pedagógica:	<ul style="list-style-type: none"> • LENGUAJE SEXISTA <p>Oculto o invisibiliza. El lenguaje sexista roba la</p>	Lenguaje inclusivo

	<p>dan discusiones en torno a esta problemática que es real en la sociedad.</p>	<p>Siéntese como una señorita la unieron con un emotición de risa, al cual preguntamos ¿Cómo se debe sentar la mujer? A lo cual respondieron ¡Se debe sentar bien recta, con las piernas bien puestas!, a la frase “Es una marimacha” la unieron con una cara de fuerza, a lo cual preguntamos ¿Qué eras ser marimacha? a lo cual respondieron ¡Son mujeres que parecen hombres!, a la frase “Los hombres somos los fuertes” la cual la unieron con una mano fuerte.</p> <p>El lenguaje tiende a ser poco inclusivo y cuando hablados de inclusión nos referimos que en el marco de la vida existen hombres y mujeres, que ambos merecen ser reconocidos, y tenerse en cuenta en todos los escenarios como lo son el educativo, social, político, el profesional, entre otros, como afirma Briñón (2007)</p> <p>Tradicionalmente se ha utilizado el término hombre para designar a toda la humanidad y ello ha contribuido a ocultar la presencia de las mujeres, las aportaciones que han hecho en múltiples campos: literatura, investigación, política. (p. 66)</p>	<p>existencia de los seres, dando un papel protagónico a ciertos grupos determinados</p>	
SITUACIÓN PEDAGÓGICA	SITUACIÓN PROBLEMA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ESTE CUENTO SE ACABO	<p>La literatura infantil clásica, en algunos casos formula modos de comportamiento y estilos de vida en el marco del patriarcado.</p>	<p>Algunos cuentos tradicionales comprenden acciones y pensamientos de tipo patriarcal en el que los hombres cumplen papeles de gran relevancia como lo son hacer parte de elites políticas y educativas, mientras las mujeres hacen parte del círculo del cuidado de los grupos familiares y hogareños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> LITERATURA INFANTIL 	<p>Perpetuar actos de desigualdad</p> <p>Androcentrismo</p>

		<p>La literatura permite ampliar el conocimiento y el pensamiento, ayuda a estructurar nuevas visiones pero también perpetúa estereotipos de género; con la presente situación pedagógica queda en evidencia que así como se encuentra literatura tradicional, se hallan expresiones de literatura inclusiva y más equitativa, apoyando lo mencionado a través del postulado de Díez (2008):</p> <p>El intentar que los niños y las niñas se pensarán Nuestro patrimonio cultural en general y literario en particular, que llega hasta nosotros desde siglos remotos, es portador de una determinada concepción de lo humano, que incluye sobre presentaciones y estereotipos ligados a prejuicios de género. Precisamente, evidenciar los sesgos sexistas de nuestro pasado cultural, reflexionar sobre su efecto en las conciencias de los lectores, es imprescindible para contribuir a erradicar esos prejuicios [...] debe propiciar la reactivación de formas y contenidos de esos textos, la apropiación y asimilación de esos mensajes, y la reinterpretación, personal y actualizada, de los mismos. (p. 10)</p>		
--	--	--	--	--

4. Diarios de campo

4.3. Diario de campo no. 1- acción pedagógica: yo soy yo puedo

REGISTRO DEL DESARROLLO	<p>El presente día nos dirigimos a la cancha de deportes con el fin de contar con un espacio suficiente para el desarrollo de la actividad, a través de un círculo de la palabra comentamos a los y las estudiantes que acciones llevaríamos a cabo con el grupo y lo fundamental de su acción participativa en estas, moción a la que asintieron. Como acto seguido pedimos en este mismo círculo desarrollar la acción de apertura; comenzamos a lanzar la pelota de manera intercalada, sin embargo, las acciones que referían las niñas y los niños parecían aisladas de las que en realidad llevan a cabo en su diario vivir, lo digo a razón de sus expresiones que no eran de alegría y/o interés, sino que por el contrario eran mencionadas por cumplir la norma.</p> <p>Con el fin de dinamizar la acción, y fomentar en ellos y ellas el interés requerido, pedimos se pusieran de pie y conforme mencionaban su actividad favorita habrían de representarla brevemente; al mencionar esto, su expresión cambio inmediatamente y ahora nacía en ellas y ellos una preocupación positiva referida al como representarían su acción. A pesar de estar formados y formadas en el círculo de manera intercalada, niño- niña- niño- niña ... las niñas lanzaban la pelota a otras compañeras, como los niños a sus compañeros, solo cuando se agotaba la posibilidad de enviar la pelota a alguien de su mismo <i>sexo</i>, recurrían al <i>sexo</i> opuesto. Teniendo en cuenta que, al recibir la pelota, cada quien debía mencionar, <i>yo soy niña/ niño y yo puedo...</i> algunos de los niños se confundían y sus palabras titubeaban un poco, mientras sus compañeros entre burlas y un poco de molestia con voz fuerte le decían <i>¿se le olvidó si es niño o niña?</i> A lo que respondía quien se había equivocado de manera brusca - <i>¡pues niño!</i></p> <p>Las acciones mencionadas oscilaban entre el cantar, bailar, correr, saltar, pintar, dibujar, etc, situación en la cual, no fueron identificadas actividades que respondieran a roles o estereotipos de genero establecidos, sin embargo, Nicolás, en su turno mencionó que su actividad favorita era manejar carro, a lo que sus compañeros reaccionaron positivamente diciendo <i>uyyy siiii</i>, mientras lo actuaban; teniendo en cuenta que ninguna de las niñas reaccionaba ante ello, nosotras pedimos que también lo representasen, a lo que respondieron positivamente, sin embargo, Camilo hizo una expresión de burla cubriéndose la boca y les dijo <i>¡así no se maneja!</i>, <i>¿se les olvidaron los cambios?</i> <i>Jajajaja ustedes no saben cómo es que se hace esto</i>, y continuaba representando su papel de conductor. Habiendo terminado la acción de apertura, pedimos la realización de lo correspondientes grupos para la realización de las estatuas, agresividad fue representada recurriendo a las acciones físicas, como golpear, se les preguntó entonces <i>¿solo somos agresivas o agresivos cuando golpeamos o existe otro tipo de agresividad?</i></p>
--	---

A lo que Sofia respondió, *no, ser agresivo es pegar, si uno dice cosas malas al otro es solo ser grosero.*

Ternura su representación no dejó al descubierto formas distintas o estereotipadas de concebir dicha acción, ellos y ellas llevaron sus manos a la cara, cerraban sus ojos y hacían una sonrisa que denotaba dicho sentir. **Cocinar** fue representada a través de una acción que reflejaba estar añadiendo ingredientes a una olla, preguntamos entonces quienes de ellos y ellas cocinaban, siendo la mayoría niñas y algunos niños, entre ellos Bladimir, quien mencionó que el cocinaba a sus hermanos mientras su mama no estaba en casa, a lo que camilo, nuevamente de manera burlona dijo *ay Bladimir se nos volvió guisandero*, Bladimir no replicó, puesto que su personalidad no es reaccionaria, entonces yo pregunté a Camilo si el no cocinaba, y el menciona que en algunos casos ayudaba a su mama pero que un hombre solo no debía cocinar. **Jugar muñecas** fue representada por ellos y ellas como si tuviesen un bebe, a diferencia que los niños o hacían con burla, asimismo las niñas los corrigieron, mencionando que la acción que estaban llevando a cabo consistía en abrazar, mas no en arrullar, ejemplificando con sus acciones la forma en la que se hacía correctamente. El **temor, protección,** y el **trabajar,** fueron representados de manera semejante y no estereotipada; el primero con rostros de susto, en el segundo fueron elegidos los y las peques para abrazarles o contenerles y el ultimo respondió a un trabajo de la tierra.

la valentía fue representada con la postura de un héroe, entonces preguntamos ¿qué superhéroes conocen?, dijeron Spiderman, Superman, Batman, Hulk, entre otros, luego de esto hicimos una nueva pregunta, ¿Qué superheroínas conocen? Y casi al unísono mencionaron la mujer maravilla, dijimos entonces ¿cuáles más?, todos y todas callaron, afortunadamente, ese día lucía una camiseta en la que se apreciaban diferentes superhéroes y super heroínas de la saga Marvel, ellas y ellos se sorprendieron y las niñas con orgullo decían *¡si ve!* A su vez, Sofia nos dijo *profe es que a ellas nunca las vemos en televisión.* **La fuerza** fue representada por los niños a través de la muestra de sus músculos y caras rudas, mientras que las niñas representaron esta como si estuviesen empujando un objeto pesado. **El sembrar** fue representado por las niñas y los niños de manera simultánea, no encontrábamos la diferencia en sus representaciones, dije, yo veo iguales a los dos grupos y Camilo dijo, *no profe, ellas están recogiendo papa porque es más fácil, nosotros estamos sembrando porque toca abrir la tierra para poder echar las semillas.*

Finalmente, al desarrollar el cierre, mencionábamos la palabra y junto a esta, la siguiente pregunta ¿será que todos y todas somos tiernos? Alternando cada una de las palabras elegidas para representar (valentía, temor, agresividad, fuerza, etc), a lo que la mayoría respondía si, por ejemplo con la ternura mencionaban que eran tiernos o tiernas con su familia, con sus maestras; al trabajar también se ponían de acuerdo, mencionaban que padres y madres trabajabas sin distinción, de esta manera se dio con la mayoría de categorías en las que al término de la actividad

	<p>estaban colmada de puntos verdes, los cuales representaban agrado, o un punto de afirmación positiva. El único que tuvo mitad puntos rojos de desaprobación o desagrado y mitad puntos verdes de agrado y aprobación fue el espacio correspondiente al jugar a las muñecas, la parte verde respondía a los puntos ubicados por las niñas, mientras que los rojos a las mociones de los niños, quienes mencionaban que, bajo ningún motivo o circunstancia jugarían a las muñecas.</p>
<p>REFLEXION Y ANALISIS</p>	<p>Ser niño y ser niña en un contexto determinado, implica cumplir con una serie de normas que organizan y esquematizan la vida de ellos y ellas, de esta manera aspectos fundantes de la tradición y la cultura en la que se ven inmersos operan de manera independiente y casi que automática, puesto que pareciese que quienes habitan un contexto determinado estuviesen programado con una especie de chip que lo caracterizara como participe de dicha comunidad, como ejemplo de lo anterior, lo siguiente información.</p> <p style="padding-left: 40px;">A través del género la sociedad expresa las expectativas que tiene puestas en sus miembros según su sexo. Estas expectativas están constituidas por una serie de ideales a los que los sujetos deben aproximarse. Están compuestas por un conjunto intrincado de normas, creencias, valores, costumbres y hábitos sociales que se encuentran presentes en el imaginario social (Pérez, Rodríguez, Gonzales, 2012, p. 973)</p> <p>Lo anterior implica que los y las estudiantes creen y elijan gustos que respondan a esos parámetros que se han establecido, que en este caso en particular son de carácter androcéntrico y/o patriarcal, estas características responden a las determinaciones sexuales de la niñez, es decir, si eres niña te comportaras de cierto modo y si eres niño, de este otro, lo que implica una creación de estereotipos y la ejecución de unos roles cuyo origen radica en un sistema binario que limita el desenvolvimiento de las niñas y los niños quienes no tienen elección y además no cuentan con la posibilidad de salirse del margen.</p> <p>Ejemplo de lo anterior, Camilo con insistencia procuraba que sus compañeros no se equivocasen al mencionar que eran niños, y a quien lo hacía le contestaba con altivez y rabia puesto que está bien visto socialmente que a un hombre lo comparen con cualquier objeto o par humano que represente poder y/o fuera y no con una mujer o con una persona perteneciente a la comunidad LGBT; es evidente entonces, que los niños se sienten con cierta responsabilidad de mantener su reputación de dominante, de sujeto que toma las decisiones, mientras que las niñas se muestran menos participativas cuando tienen la posibilidad de compartir las acciones que llevan a cabo, porque sienten que estas son menos merecedoras de atención y/o importancia, puesto que, en una sociedad estereotipada como la nuestra, la labor realizada por la mujer en el marco de lo privado, cuenta con menor prestigio que la del hombre que se da en espacio público con otros hombres que monopolizan la cultura y a la vez la hegemonizan, como resultado niñas y</p>

niños desarrollan su vida dentro de los límites del androcentrismo; como lo expresan Pérez, Rodríguez y Gonzales (2012)

las mujeres receptoras de información [...] consideran que el género femenino se infravalora mediante estrategias como la invisibilización y ridiculización, la permanencia del rol de la mujer como víctima, la coexistencia de estereotipos entre la mujer y la belleza, la perpetuación de roles tradicionales que asocian a la mujer al ámbito privado, la cosmovisión masculina como dinámica arquetípica a seguir por las mujeres, la presencia de la mujer objeto y la especialización temática de las revistas en función de los géneros (Pérez, Rodríguez, Gonzales, 2012, p. 979)

En ese sentido, se espera que cada quien opere de la forma “adecuada”, cuando no se da de esta forma existen problemas para esa persona, a pesar de que lo hecho no signifique ningún peligro o vaya en detrimento con la vida humana, si su familia no se lo hace ver, en la escuela inadecuadamente podrá verlo, porque las niñas y los niños no tienen filtro para decir las cosas, como referencia de esto, encontramos la situación de Bladimir quien mencionó que cocinaba en su casa, y de inmediato fue aprehendido por Camilo, Bladimir es el mayor de tres hermanos y en su núcleo familiar directo no hay mujeres además de su mamá, ella cumple con horas laborales necesarias para el sustento de su hogar en conjunto con su padre así que Bladimir pasa a tener a cargo a sus hermanos y a desarrollar acciones que se esperaba culturalmente que hiciese su mamá, cuando ella no se encuentra en casa, para su padre y madre no está mal visto ni por un momento que el cumpla con dichas tareas y que a la vez sus hermanos menores lo asistan en esto.

Sin embargo, producto del contexto patriarcal y machista que habita Bladimir, en la escuela tiene compañeros y compañeras que tachan de femeninas las acciones que desempeña en su casa a pesar de ser estas tan normales como cualesquiera, sin embargo, son reacciones como lo dije anteriormente que resultan casi automáticas motivo del proceso socialización primaria y secundaria cotidianamente machista y patriarcal que han tenido lugar en la vida de los niños y niñas con quien comparte a diario en la escuela; recogiendo lo ya mencionado, vale la pena traer a colación a Pérez, Rodríguez y Gonzales (2012) “El proceso de aprendizaje social va a conferir a las niñas una identidad asociada a la feminidad y a los niños a la masculinidad, que son construcciones sociales que van a marcar fuertemente la identidad de las mujeres y los hombres adultos” (p. 973)

Así como lo descrito anteriormente, las niñas también viven cierto tipo de violencia que al igual que la ejecutada contra Bladimir no es física sino verbal, lo que implica la modificación de su pensamiento, podemos ver como Sofía afirma que ser agresivo está relacionado únicamente con la violencia de carácter físico, lo que refleja la situación de muchas mujeres y niñas hoy en día, la cual radica en tolerar innumerables vejaciones verbales contra ellas sin que puedan reconocerlas como un violencia real solo porque su cuerpo no está siendo agredido, a pesar que sus pensamientos estén siendo modificados y las convenzan de ser inferiores a los niños hombres, a ofrecerles su respeto y a acatar sus órdenes, sin titubear, sin

duda; así lo expresa Lomas (1999) cuando dice que la imagen de la mujer habitualmente se relaciona con la vulnerabilidad, la debilidad, la pasividad, la dependencia y hasta la estupidez.

Si bien esta es la desdicha que viven las niñas, a los niños se les inculca hacer valer su palabra y lograr que se cumpla a toda costa, como lo afirma Lomas (1999) a los hombres se los presenta como duros independientes, inteligentes y valientes. Lo anterior implica que no se haga evidente el respeto por la mujer; en casos particulares donde puede evidenciarse dicho respeto, refieren el adagio popular típico de “a una mujer no se le toca ni con el pétalo de una rosa”, haciendo evidente la creencia estereotipada de que la niña – mujer por determinación es débil, cuando lo que debería decirse realmente es que nadie merece ser lastimado o lastimada por mero respeto a la vida en un ejercicio de coexistencia y respeto por los y las semejantes; en concordancia, Pérez, Rodríguez y Gonzales mencionan lo siguiente

Desde la instauración del sistema patriarcal los hombres han heredado la creencia de ser más valientes, templados emocionalmente, y fuertemente competitivos, teniendo que hacer uso de la violencia si fuese necesario para conseguir sus propósitos. Aún hoy en día, siguen creyéndose el centro del universo y manifestando ciertos aires de superioridad sobre las mujeres. Esta creencia se complementa con la idea femenina de una cierta inferioridad, pues para que alguien se crea superior, es necesario que alguien se considere inferior (Pérez, Rodríguez, Gonzales, 2012, p. 974)

Ahora bien, queriendo referirme a la situación de los super héroes y la super heroínas, vale la pena mencionar que este papel de héroe es referente para los niños sobre todo por el contacto que tienen con estos a través de los medios audiovisuales, en los cuales estos hombres aguerridos son y se ven fuertes y toman decisiones que los llevan a salvar el mundo y a conseguir todo lo que desean, sin embargo, los referentes femeninos en contraste con los masculinos, son mínimos, entonces no encontramos una variedad de super heroínas, pero sí de super héroes.

Como motivo de lo expresado en el párrafo precedente, encontramos entonces mujeres que no tienen ninguna habilidad ni poder diferente al de la conquista de aquellos héroes, que además son hipersexualizadas y poco intelectuales, es así que los imaginarios basados en estereotipos como estos, entorpecen la construcción de la identidad de las niñas y los niños, situación que se asemeja a la de los príncipes y las princesas, en la que, para el primero podemos destacar su audacia, valentía e increíble inteligencia, mientras que, para la segunda no podemos rescatar nada diferente a su belleza; lo que nos lleva a preguntarnos con urgencia por los referentes de niña y mujer a los que acceden las niñas y que arquetipo de mujer están propagando los medios, que desde nuestra óptica se mantienen en relación con aquellos medios de propaganda machista que refiere Lomas (2005)

la *esencia femenina* en los anuncios estaba obligatoriamente asociada a la maternidad, al ámbito doméstico y familiar, a la compra caprichosa y a la obsesión por la belleza mientras que la *esencia masculina* se asociaba al

	<p>éxito público, a la autoridad, al poder, al saber científico y al conocimiento especializado sobre las cosas (Lomas, 2005, p. 269)</p> <p>En ese sentido podemos afirmar que los roles que desempeñan las niñas y los niños a diario, en su escuela, durante sus juegos, las expresiones que usan y las ideas que comparten, en su mayoría están cimentados sobre unos roles específicos que cumplen casi sin sobrepasar el límite, los cuales responden a los estereotipos creados, instalados y perpetuados por una sociedad patriarcal, androcentrista y machista, que continua apartando a la mujer- niña de aspectos participativos, públicos, de toma de decisiones, entre otros, invisibilizando su papel y restándole importancia, situación que pasa desapercibida y resulta siendo apropiada indirectamente por los niños y las niñas.</p>
<p>FUENTES CONSULTADAS</p>	<p>Pérez Guardo, R., Rodríguez Rosado, J., & González Díaz, C. (2012). El género en los medios de comunicación: la imagen de mujeres y hombres en la prensa y en los informativos de la televisión: planteamiento de la investigación. In <i>Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Sevilla, 5, 6 y 7 de marzo de 2012. Dir. Juan Carlos Suárez Villegas; comité organizador Irene Liberia Vayá y Belén Zurbano Berenguer (pp. 972-987). Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.</i> Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.</p> <p>Lomas, C. (1999). <i>¿Iguales o diferentes?: género, diferencias sexuales, lenguaje y educación.</i></p> <p>Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. <i>Cuadernos de trabajo social, 18, 259-278.</i></p>

4.4. Diario de campo no. 2- acción pedagógica: ¿quién manda a quién?

REGISTRO DEL DESARROLLO	<p>Se llevó a cabo el ejercicio de apertura el cual consistía en que las niñas y los niños llevaran a cabo la acción que se solicitara por medio de la siguiente frase ¡El pueblo manda que! a lo que ellas y ellos respondían ¡que manda el pueblo! En acciones específicas como lo fue la hora de maquillarse Camilo representaba esta de una manera burlesca y exagerada de lo que se considera femenino; otra de las acciones fue caminar como lo hacen las mujeres, la mayoría de los niños les resultaba fácil y gracioso, en tanto para ellos el caminado de las mujeres tiende hacer exagerado y llamativo. De igual forma se evidencio que Camilo solía corregir dando indicaciones como: hablar o gritando a los otros y otras y explicar el modo de representar las diferentes acciones que hacían sus compañeras.</p> <p>Así pues, se dio inicio al segundo momento donde los grupos estaban conformados por dos niñas y dos niños, en pro de fomentar el trabajo ya que en oportunidades se niega el trabajo en grupos mixtos. Lo que dio paso a una de las indicaciones del taller la cual consistía en seleccionar dentro del grupo quienes iban a llevar acabo el papel de estatua y quienes de artista.</p> <p>Posteriormente se les dio a conocer una serie de objetos (ropa, accesorios, muñecos, etc.) para que los artistas personificaran a las estatuas, pero así mismo se dio una pregunta ¿Quiénes se maquillan?, para entender un poco que es una característica. Lo cual dio lugar a una discusión si solo las mujeres llevan a cabo dicha acción o los hombres también pueden realizarla, a lo que la mayoría de los niños respondieron que no; aunque Jorge dijo que los únicos que hacían eso son los maricas, pero en cambio Camilo asocio dicha acción a la vanidad que tienen los hombres por verse bien, saliendo a relucir el ejemplo de que los actores en tanto se maquillan.</p> <p>Con lo que respecta a la forma de vestir dieron a conocer que la ropa va de acuerdo a la textura del cuerpo, ya que en palabras de Adriana el jean de las mujeres es más ajustado debido a que son delgadas, como también el papel que juegan los colores dentro de la selección de la ropa, asignando el rosado a las mujeres, a lo que Jorge dijo que eso no tenía nada que ver ya que la niñas de la vereda hacían uso de todos los colores a la hora de seleccionar está.</p> <p>Con respecto a la caracterización de los hombres sobre sale los atributos físicos como la barba, la textura del cuerpo en donde asociaban que al ser altos y robustos podían llegar a tener mucha fuerza, el corte de pelo también fue importante ya que para algunos el cabello corto es para los hombres y el cabello largo solamente para las mujeres, y que al suceder lo contrario no se verían bien. Por otra parte, Daniela manifestó que los hombres se caracterizan por ser más fuertes y trabajadores a la hora de realizar las labores de agricultura; a lo que la</p>
--------------------------------	--

	<p>maestra en formación les pregunto si las mujeres no participaban de dichas acciones, a lo que respondieron que sí pero no con la misma fuerza, sin embargo, Jorge dio a conocer que su mamá en ocasiones lograba sacar varios bultos de papá</p> <p>Seguido de socializar lo que identifica tanto a las mujeres como a los hombres, se dio paso a la caracterización de las estatuas con los objetos que previamente se les había dado a conocer:</p> <p>Daniela, Nicoll, Camilo y Sergio: En el primer grupo que expuso se evidencio que Daniela a la hora de caracterizar a la mujer se basó en que la concepción biológica más que ser de mujer se inclina en el ser mamá, ya que después de decir que la falda y los sacos de flores son propios de las mujeres, menciono que escogió al bebe ya que las mujeres en la mayoría de tiempo se la pasan con los hijos en brazos y cuidándolos. Por su parte Camilo visualiza a sus familiares (mujeres y hombres) en general de la vereda Bradamonte con el hecho de que la ruana caracteriza a las personas que trabajan dentro del contexto rural.</p> <p>Adriana, Sofía, Kevin y Bladimir: En el segundo grupo Adriana dio a conocer que la caracterización que realizo a su estatua podría estar entre mujer y hombre, ya que algunas prendas de vestir las asociaba a los dos sexos, a lo que la maestra en formación dijo que existe ropa unisex lo que quiere decir que puede ser usada tanto por mujeres como por hombres, como por ejemplo las camisas de cuadros con una tonalidad neutra o de varios colores y las mochilas que se utilizan a diario. Por otro lado, Bladimir nos dio a conocer que su caracterización se basa en la representación de su vereda, por otro lado, encontramos prendas como el sombrero, gorro o cachucha que son netamente masculinos y así mismo generan propiedad al hombre, pero al mismo tiempo esta prenda es propia de la ruralidad en tanto es un accesorio propio del trabajo rural.</p> <p>Jorge y Karol: Por su parte Karol caracterizo a su compañero Jorge con el fin de representar y dar a conocer que los hombres también pueden ayudar en la casa con los oficios varios, vistiéndolo con un delantal y una plancha; notándose en el demás compañero ciertas risas ya que manifestaron que por lo general los delantales son usados por las mujeres en la casa y también por el color rosado de la plancha.</p> <p>Para finalizar se dio paso a darle vos a las estatuas, para que ellas y ellos pudieran dar a conocer su punto de vista acerca de cómo se apreciaron la caracterización que le dieron sus compañeros, en su mayoría se sintieron a gusto con el vestuario y los objetos que les fueron asignados ya que de una u otra forma caracterizaba su género.</p>
<p>REFLEXIÓN Y ANÁLISIS</p>	<p>Con el registro del taller se puede evidenciar que el contexto marca con gran fuerza las construcciones de género, en tanto se enmarca una diferencia ente el hombre y la mujer en términos inicialmente biológicos en el que la mujer</p>

construye el hogar desde la concepción y cuidado de este, el hombre por su fuerza es el que da sustento al hogar desde lo económico y autoritario.

La ruralidad al ser particular resguarda practicas patriarcales instauradas, que van ligadas a una transmisión de acciones como la fuerza de trabajo es más reconocida hacia el hombre en tanto este comprende fuerza, autoridad, agilidad y en la mujer trabajos más acordes a sus habilidades que son enmarcadas por la delicadeza y cuidado etc. Sin embargo, no contempla que el género va más allá de las distinciones a partir del sexo y su estructura biológica, así como lo expresa Lamas Marta

Por esta clasificación cultural se definen no sólo la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder, sino que se atribuyen características exclusivas a uno y otro sexo en materia de moral, psicología y afectividad. La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Por eso, para desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden simbólico vigente se requiere comprender el esquema cultural de género (Lamas, 2000 p. 4)

Es así que también pudimos observar que las acciones que son concebidas propiamente de mujeres o niñas tienden a ser inferior y burlesca, ya que niños como Camilo busca de alguna manera justificar su burla a lo que hacen las niñas y no solo es identificable en el taller sino en otros espacios de la escuela, es importante aclarar que no es intencional la actitud de Camilo, es el reflejo de un acumulado que ha podido observar en su contexto próximo y lo cree correcto. El machismo se reproduce en los hogares de los niños y las niñas de la escuela y en este taller se evidencio claramente en factores como la mujer cumple el papel en el hogar y fuera de este y como algunas de las niñas que son participes del grupo focal interiorizan estas acciones como normalizadoras, es por lo dicho la siguiente cita textual ayuda a respaldar lo mencionado:

Las potencialidades humanas se adjudican de manera diferenciada, reservando para las niñas la afectividad, el altruismo, la dependencia; con el sacrificio como persona para darse a los demás, se les prepara para cumplir con los roles de esposa fiel, y madre generosa. Pero también la madre, a través de las frustraciones, enseña a su hija a sobrevivir en el mundo masculino; así la hija aprende a usar “ciertos recursos femeninos”, que le permiten conseguir aquello por lo que no puede luchar abiertamente. De los niños en cambio, se espera la valentía, la independencia; se les forma para ejercer el poder en todos los ámbitos (público y privado). Para ellos, el mundo siempre es un campo de batalla en el que hay que imponerse sin importar el costo. Si el destino de la niña es “ser madre” en su vida adulta, el del niño es el de ser proveedor, y debería tratar a la mujer “con la benevolencia que el fuerte debe al débil (Diaz, 2003, p. 6, Citando a Ocampo 1859)

	<p>Es por todo lo mencionado que los niños y las niñas del grupo focal tienen normalizadas acciones que generalmente repercuten en el ser de ellos y ellas mismas, se sale del molde un niño que quiera hacer otro tipo de labores que necesariamente no requieran fuerza, pero aun es más grave que desarrolle actividades que se le adjudican a las niñas o mujeres, el claro ejemplo es el del grupo de Jorge y Karol en tanto fue gracioso ver a Jorge con la plancha pero es vergonzoso no solo para el sino para algunos compañeros, y cuando se presentan este tipo de talleres es interesante ver que hay disposición por parte de los niños y las niñas en tanto esto ayuda a ver al otro vulnerable, esto lo menciono por las formas gestuales y el vocabulario ayudan a identificar que si el otro o la otra es diferente se debe hacer un rechazo para extirpar ese tipo de comportamiento.</p> <p>La ruralidad tiene una dinámica entre muchas y es que al ser territorios con poca densidad poblacional se sabe cómo viven los vecinos (las otras familias), lo cual repercute totalmente no solo en el territorio específico sino trasciende a la escuela y es en el grupo focal donde se logra ver que si un niño o una niña se sale de un canon establecido no solo es un problema de la familia también llega a serlo para la comunidad en tanto todo se cuenta y todo se sabe. Y la escuela de Bradamonte cuenta con características que contribuyen a todas las nociones que se entretienen alrededor del género en tanto la familia, la comunidad y la escuela son instituciones que directamente hacen uso de estereotipos, ideologías, comportamiento y lenguajes poco reflexivos de los que significa ser niño y niña en el contexto rural, así como lo manifiesta la siguiente cita:</p> <p style="padding-left: 40px;">La escuela y la familia son aparatos ideológicos que, a través de la educación, introducen al niño y la niña en un paradigma conceptual y valorativo, desde el cual se organiza la percepción y la interpretación del mundo. El modelo en una sociedad clasista responde a los intereses de la clase dominante, y su discurso ideológico se transmite en las escuelas, no solo por medio de los contenidos enseñados sino principalmente por las prácticas escolares cotidianas (Díaz, 2003, p. 2)</p> <p>Finalmente, el taller arroja grandes aciertos como lo es comprender la ruralidad como heterogénea en acciones como: costumbres, cultura, economía, etc. Pero así mismo se identifica prácticas hegemónicas patriarcales que han sido transmitidas de generación en generación y los niños y niñas siguen fomentando estas, además es la familia la principal reproductora de estas, al mismo tiempo se logra ver que la escuela no realiza trabajo pedagógico frente a estas corrientes.</p>
<p>FUENTES CONSULTADAS</p>	<p>Díaz, Rodríguez Alba. (2003). <i>Educación y género, Colección pedagógica universitaria</i></p> <p>Lamas, Martha. (2000). <i>Diferencias de sexo, género y diferencia sexual, Escuela nacional de antropología e historia.</i></p>

4.5. Diario de campo no. 3- acción pedagógica: asignación estereotipada a los objetos

REGISTRO DEL DESARROLLO	<p>La maestra inicia pidiéndole a las niñas y los niños que hagan observación detallada de las imágenes (objetos femeninos y masculinos) y que se ubicaron en la pared, para tal observación se dio un tiempo de 20 segundos, seguidamente se pide a todos los y las integrantes que tapen sus ojos para empezar a quitar imágenes y cambiarlas de lugar. Luego de haber quitado algunas imágenes y cambiar de posición las que aún quedaban pegadas se les da la indicación a los integrantes que vuelvan a observar, así mismo que intenten reconocer que imagen hace falta. Esto llevo a que los niños y las niñas asociaran las imágenes faltantes por el color, puesto que todas estas estaban en colores rosados y azules, asignación de colores que fue pensada para evidenciar como estos caracterizan lo femenino y masculino, dando lugar a un rápido reconocimiento de los objetos que faltaban.</p> <p>Posteriormente se da continuidad al segundo momento en el cual se saca la caja la cual contenía una sorpresa, es así que los niños y niñas empezaron a pensar que pudiese haber en la caja, fue así que encontramos en la caja varios objetos que fueron siendo ubicados en la mesa de trabajo. Particularmente los objetos como lo fue el carro eran muy llamativos para los niños, pero fue cuando se les pidió que observaran, tocaran y detallaran el objeto, se evidencio que se generó disgusto en tanto no quería soltar el carro para que los otros niños lo pudiesen tocar u observar, por otra parte, los cosméticos estaban totalmente en el poder de las niñas, entre ellas manifestaban para que servían estos.</p> <p>Lugo de la interacción con los objetos se entrega la guía de trabajo para que todos y todas categorizaran o identificaran que objetos son usados por los hombres, mujeres y ambos, para luego hacer la socialización grupal en el cuadro comparativo.</p> <p>Se empezó con el objeto carro el cual inicialmente es más utilizado por los hombres que por las mujeres en la medida que el hombre puede adquirirlo por el componente económico, luego el bolso que arrojo ser un artículo solo para mujer ya que este da un toque femenino, el cepillo por ser un objeto que suple una necesidad lo utilizan tanto hombres como mujeres pero justificaron que por la tendencia de las mujeres a tener el cabello largo es más útil para ellas, frente al uso de la plancha expresaron que este objeto es más utilizado por las mujeres y en el caso particular de Kevin manifestó que el papá nunca plancha y que ese oficio solo lo realiza la mamá, el perfume es un objeto para ambos pero depende necesariamente del olor, igualmente las joyas son un objeto que es tendencia para ambos pero llegan a ser diferentes por el color y el tamaño, el espejo y el sombrero son objetos utilizados tanto para hombres y mujeres, las prendas de vestir como saco y camiseta son para hombres y mujeres y finalmente la</p>
--	--

	<p>cartuchera un objeto para hombres y mujeres, dependiendo de lo que guarden en esta.</p> <p>La tercera y última parte del taller correspondió a la lectura del cuento “Los colores” en el cual estos cobrarían una intención particular, por ejemplo: el color rosado no podía pensar y el color azul solo podía jugar, fue así como Santiago manifestó que los papas no pueden llorar. En un momento dentro del cuento se encuentra que dos colores se enfrentan y estos son el rosado y el azul en cual se hace una analogía del hombre y la mujer lo cual arrojo que nuevamente Santiago manifestara que las mujeres solo hacen aseo y lo cual llevo a algunos de los compañeros y compañeras a manifestar que estaba equivocado en tanto las mujeres pueden desempeñarse en otros campos. Al termina el cuento se les pregunta a los niños y niñas cual fue la enseñanza que dejo el cuento, a lo cual ellos y ellas respondieron: ¡No pelear con los demás!, ¡No ser odiosos con los demás!, ¡Todos y todas debemos ser valientes! y ¡Que todos podemos ser nosotros mismos!</p>
<p>REFLEXIÓN Y ANÁLISIS</p>	<p>Antes que nada se entiende por estereotipo aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social, en este caso las mujeres y los hombres, cayendo sobre estos un conjunto de creencias que van teniendo su transmisión tanto en los procesos socializadores como en los educativos; de este modo se puede decir que los estereotipos de género cubren ampliamente las creencias sociales y de una u otra forma tienen la función de ir ordenando la construcción de la identidad social.</p> <p>Igualmente, los estereotipos van generando en los niños y las niñas la conciencia de pertenecer a un grupo social, debido esto que al aceptar e identificarse con dichos estereotipos propios de las mujeres o los hombres, se va creando en ellos y ellas una forma de apropiación e integración en el. Por lo tanto, no debemos desconocer que en la vida cotidiana de la infancia se ha ido inculcando un conjunto de creencias sobre supuestos atributos “naturales” de lo femenino y lo masculino, en donde de una u otra forma la sociedad se ha encargado de establecer ciertos estereotipos de género que van condicionando la conducta. Sustentado esto encontramos la siguiente cita:</p> <p style="padding-left: 40px;">A través del proceso de socialización las niñas y los niños reciben un cumulo de conocimientos, hábitos, costumbres, tradiciones y formas de actuar, que moldean la forma de ser y estar en la sociedad, y sobre tales creencias van construyendo su propia representación del ser niño o niña en correspondencia a lo que implica ser un hombre o una mujer. (Millán y Alarcón,2009, pag.117)</p> <p>Así pues, las acciones que son consideradas apropiadas para el hombre o la mujer suelen ser asignadas por las cualidades o por el trabajo que deberían</p>

desempeñar; igualmente pasa con los objetos ya que se tienden a considerar como propios a uno de los dos sexos, siguiendo estereotipos adquiridos o partiendo de algunas características como los colores, la forma, su uso, entre otras cosas; particularidades que son toda una connotación en tanto empiezan a dar distinción.

De esta forma en el desarrollo de la actividad se logra evidenciar que la distribución que hacen los niños y las niñas de los objetos de acuerdo a quien los usa, parte más que todo de las características que se mencionaron en el párrafo anterior y las cuales de una u otra forma son asignadas por los adultos, ya que se puede decir que le atribuimos dichas cualidades a los objetos partiendo de los estereotipos de género que se logran evidenciar dentro de una comunidad e ignorando el efecto que tales asignaciones tienen sobre la conducta individual; evidenciándose esto dentro del ejercicio en el momento en que uno de los niños menciona que las camisas rosadas son usadas solamente por los hombres gays, ya que este color usualmente es usado por las mujeres.

En consecuencia, las percepciones que van apropiando ellos y ellas parten de la influencia que se genera por medio de los estereotipos que son “modos apropiados o correctos del ser, que han operado a lo largo de la historia, mediante representaciones socio-simbólicas que terminan ancladas en la vida cotidiana de hombres y mujeres como un modelo regulador [...]” (Millán y Alarcón, 2009, pag.50).

Por lo tanto, con respecto a los objetos se hacen desde una mirada sexista en donde las mujeres-niñas usan maquillaje, carteras, vestidos, muñecas y utensilios del hogar; mientras que los hombres usan sombreros, camisas de un color determinado, carros y motos. Por ende, se puede decir que los individuos tienen una tarea que desempeñar y unos objetos que usar según sus categorías de sexo y edad, en ese sentido como se menciona en la categoría de género del trabajo final, las creencias y atribuciones hacia los objetos con frecuencia son ideas preconcebidas que reflejan clichés y en algunas ocasiones prejuicios. Así pues, de una u otra forma los estereotipos son fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a seguir apareciendo y manteniéndose, debido a que responden a las necesidades del contexto por mantener y preservar unas “normas sociales”.

En cuanto a la lectura de cuentos podemos decir que es una herramienta en donde las niñas y los niños van identificándose con roles, sentimientos y emociones, que van potenciando su desarrollo integral, dejando poco a poco en algunos libros las ideas sexistas y los estereotipos de género que han ido preconcebido. En este sentido la literatura infantil juega un papel fundamental como agente socializador que trasmite ideas, creencias, valores y maneras de ser, que de una u otra forma son tomadas para que ellas y ellos vayan construyendo

	<p>su identidad. De este modo la lectura nos hace disfrutar, fantasear, nos relaja y nos divierte además de ser una de las actividades más enriquecedoras que podemos realizar a lo largo de nuestra vida.</p> <p>Por medio de los cuentos también se evidencia que los niños y las niñas se identifican con los personajes de la historia, aprendiendo de esta forma lo que se supone se espera de una mujer o un hombre; de este modo la lectura de los cuentos no solamente les da la oportunidad de poner a volar su imaginación, sino que también de una u otra forma aprenden o adquieren algunas ideas de cómo deben comportarse dentro de una sociedad. Además, se logra evidenciar que las características físicas y de contenido de los cuentos infantiles también influyen de una u otra forma en las concepciones de género que van adoptando, como ejemplo de lo anterior nos permitimos citar un fragmento del documento La mochila violeta (2014):</p> <p style="padding-left: 40px;">Encontramos que el sexismo se transmite a través de la temática y los contenidos, en la elección de los personajes, en los diálogos y el uso del lenguaje, en las imágenes e ilustraciones, etc. Un análisis desde la perspectiva de género revela como el sexismo se refleja claramente en los cuentos y especialmente en aquellos que suelen ser todavía muy leídos, como es el caso de los cuentos tradicionales o también llamados “cuentos de hadas o de princesas”. (2014, pag.11)</p> <p>Así pues, si queremos que se vaya construyendo una sociedad más igualitaria los cuentos infantiles deberían poco a poco con su contenido, ir rompiendo con las ideas estereotipadas que existen en la actualidad sobre las mujeres y los hombres, y así ir fortaleciendo una idea de ser y socializar basada en la igualdad, la tolerancia, el respeto y la libertad. Un lugar en donde las niñas y los niños, independientemente de su sexo, puedan elegir lo que quieran ser o lo que desean alcanzar, claro está teniendo las mismas oportunidades. En ese sentido para una educación en igualdad es importante que las niñas y los niños se vean representados en los libros, por ello es necesario empezar a trabajar en el aula de clase con libros sin prejuicios, sin roles y estereotipos de género que les puedan ser atribuidos.</p>
<p>FUENTES CONSULTADAS</p>	<p>Millán Cruz, N., & Alarcón Cortés, L. J. (2008). Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo.</p> <p>Villar Muñoz-Repiso, V. (2015). Mis gafas moradas: coeducación infantil.</p> <p>Propuesta web para trabajar la coeducación en las aulas.</p>

4.6. Diario de campo no. 4- acción pedagógica: ¿qué tan emocionante es ser niña o niño?

<p>REGISTRO DEL DESARROLLO</p>	<p>Inicialmente se le dio la bienvenida a los niños y niñas al espacio donde se va a desarrollar el taller propuesto. El tablero está dividido en dos partes, la parte superior que está compuesta por una serie de frases machistas que escuchamos frecuentemente en la cotidianidad como: “Siéntese como una señorita”, “A las mujeres les gusta ser mantenidas” y la parte inferior algunas emociones que experimenta el ser humano representadas en los emoticones. En ese orden de ideas se les dio tiempo a los niños y niñas que observaran todo el material que estaba ubicado en el tablero, para luego desarrollar la acción propuesta, la cual consistía en unir la frase machista con una emoción que esta les suscitara.</p> <p>Es así como todos los participantes empezaron a leer las frases y al mismo tiempo que lo hacían, se intervenía para preguntarles si habían escuchado frases similares en la vida cotidiana y a lo que contestaron ¡SI!, un ejemplo es la respuesta de Kevin ¡Mi papa le dice a mi mamá que es una gran hp que no sirve para nada! Otras niñas y niños manifestaban que hay algunas agresiones entre ellas se destacan las verbales y las físicas, ya que ellos y ellas han evidenciado estas situaciones en sus hogares, es bueno mencionar que inicialmente el ejercicio no resulto como se había planteado en tanto ellos y ellas relacionaban la frase con el emoticón que se relacionaba y no desde la emoción que la frase suscitaba.</p> <p>La frase “Siéntese como una señorita” la unieron con un emoticón de risa, al cual preguntamos ¿Cómo se debe sentar la mujer? A lo cual respondieron ¡Se debe sentar bien recta, con las piernas bien puestas!, a la frase “Es una marimacha” la unieron con una cara de fuerza, a lo cual preguntamos ¿Qué eras ser marimacha? a lo cual respondieron ¡Son mujeres que parecen hombres!, a la frase “Los hombres somos los fuertes” la cual la unieron con una mano fuerte, etc. Todas las frases se discutieron y se reconoció que estas están presentes en el contexto rural y son utilizadas frecuentemente no solo en el núcleo familiar sino en las interacciones que tienen los niños y las niñas.</p> <p>Para el segundo momento se formaron dos grupos a uno de ellos le correspondió una silueta de un ser humano, el primer grupo tuvo la responsabilidad de dibujar en la silueta las características propias de una niña y el segundo las características de un niño, a medida que trabajaban en las siluetas se escuchaban comentarios relacionados a como se visten, peinan, trabajos que desarrollan, etc. Lo cual les permitía construir lo que ellos y ellas conciben de ser niña o niño, ahora bien, cuando se terminó de hacer la parte ya mencionada se les entrego a todos y todas unas tiras de papel y marcadores para hacer las preguntas orientadoras para luego ubicarlas en las siluetas que correspondieran.</p> <p>Donde encontramos respuestas como las siguientes:</p> <p>“Lo bueno de ser niño es que trabajan, que nos ayudan y son colaboradores “Lo que le cambiaria a los niños es que se quiten de ser bruscos y no pegarles a las mujeres”</p>
---------------------------------------	--

	<p>“Los hombres son fuertes”</p> <p>“Los hombres golpean muy duro a las mujeres y dicen groserías”</p> <p>“Lo bueno de ser niño es que tienen autoridad en la casa”</p> <p>“Lo que me gustaría que cambiaran los niños es que no tengan tanta autoridad”</p> <p>“Lo bueno de ser niña es que ríen bonito, su cuerpo y su forma de ser”</p> <p>“Lo feo de ser niña es ser brava y tener gordos” Prototipos de mujeres...</p> <p>“Lo feo de ser niña es que la mandan en la casa”</p> <p>“Lo bueno de ser niña es no decir groserías, ser amable, feliz y querer a los demás”</p> <p>“Lo bueno de ser niña es que son delicadas, ser muy respetuosa y muy bonitas”</p> <p>“Lo que no me gusta de las mujeres que son regañonas”</p> <p>Todas las frases anteriores fueron ubicadas en las siluetas que cada grupo que les correspondiera, a la hora de responder tales preguntas se les dificultaba un poco en cuanto a las preguntan que exigían colocarse en los zapatos del otro.</p> <p>Para finalizar el taller se leyeron algunas de las respuestas de los niños y las niñas a lo que respondieron que era muy feo que trataran mal a las mujeres, que era muy divertido que los niños fuesen fuertes ya que podían hacer más cosas que las niñas.</p> <p>Y les quedo como tarea pensar si hay más cosas buenas o malas en lo que hacen los niños o las niñas.</p>
<p>REFLEXIÓN Y ANÁLISIS</p>	<p>Al observar la lectura de las frases machistas por parte de los niños y las niñas se lograba evidenciar que estas no estaban lejanas a la realidad de ellos y ellas, en la medida que son familiares a su contexto familiar y social, en el caso particular de Kevin donde el expresaba que el papá utilizaba groserías para referirse a su madre, deja entrever que en el núcleo familiar utiliza un lenguaje como manera de maltrato. Otros niños y niñas manifestaban que esas expresiones las oían frecuentemente cuando la gente tomaba bebidas alcohólicas, las escuchaban en reuniones familiares y en otros escenarios como la escuela. A lo que nos lleva a reflexionar sobre cómo se dan:</p> <p>Al hablar del hombre, como autor de las agresiones, no debemos incurrir en un nuevo error, y ocultar en él al hombre, o a los hombres, como responsable de la violencia de género. Es la cultura patriarcal, aquella desarrollada por los varones tomando como referencia sus propios elementos, valores y deseos, e identificada con la generalidad y lo natural, para así hacer de la masculinidad la cultura, la que parte de una concepción jerarquizada que lleva a la desigualdad y, en consecuencia, a la resolución de los conflictos de manera violenta, pues si existe desigualdad significa que hay una posición con más poder que otra, y, habitualmente, quien está en una posición de poder renuncia a resolver los problemas de manera consensuada y recurre a la imposición para obtener beneficios particulares, algo que, si además está legitimado por el</p>

componente cultural, no sólo parece natural, sino que además parece invisible” (Hilberman, 1980; Connell, 1995).

Todo lo anterior contribuye que los niños y las niñas vean estas prácticas sexistas normales, y hagan reproducción de estas en el ámbito escolar y personal. La cultura del lenguaje y del comportamiento esta instaurado en las niñas y las niñas e influenciadas por los adultos que ayudan a configurar las percepciones de lo que nos rodea, los prejuicios en relaciona como se debe comportar con los demás, por eso es importante citar a Mieles y García en la siguiente cita textual:

La socialización es concebida como el proceso que permite el desarrollo de la identidad personal, así como la transmisión y aprendizaje de una cultura. Experiencias que se viven en muchos casos mediadas por la reflexión crítica de los sujetos implicados, hecho que imprime un carácter dinámico y complejo a estos procesos que se inician desde la infancia y que a través de sucesivas fases de mayor o menor intensidad se mantienen a través de toda la vida, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre en cada vivencia, en cada espacio de la vida cotidiana que comparte un grupo social.” (Mieles y García, 2010. P. 810)

Por otra parte, y continuando con la reflexión en tanto a la construcción de las siluetas correspondientes a un niño y una niña, se encuentra que estas son caracterizadas en relación a cómo ven a hombres y mujeres próximas ya que la silueta que crearon del niño tiene cachucha, ruana, botas y tanto el de la mujer tiene falda y botas etc.

Y finalmente las respuestas a las preguntas que dieron los niños y las niñas se puede ver que el panorama es un poco difícil en la medida que las niñas por un lado siguen normalizando la idea que el hombre es el que tiene la autoridad en todos los ámbitos, que su fuerza es una cualidad que las mujeres no pueden representar, que son la fuerza innata de trabajo y por tanto tienen más acceso económico; pero también tienen claro que tienen algunos defectos como es la utilización de lenguaje soez y ofensivo, las agresiones físicas no están exentas y por otro lado los niños tienden a no reconocer que características los identifican. Por eso es pertinente traer la siguiente cita a colación, de manera que podamos evidenciar como se asignan roles:

las mujeres no tendrían la oportunidad de desempeñar cargos de poder que históricamente han sido creados para los hombres porque sencillamente el “género” o el “sexo” se encargaría de definir quién es apto para realizar una determinada labor y quién no, evidenciándose una sumisión y subordinación de las mujeres, pues esta idea de división del trabajo claramente beneficia la producción y la remuneración propias de los trabajos masculinos (Arias y Molano 2010. p. 25)

Pero lo anterior es solo un pequeño panorama, si bien sabemos que la educación es compleja en la medida que los seres humanos lo somos, no se puede desconocer que nuevamente las niñas dan unas respuestas a la siguiente pregunta ¿Qué es lo feo de ser niña? Y ellas dieron respuestas como estas: “Lo feo de ser niña es ser brava y tener gordos” y “Lo feo de ser niña es que la mandan en la casa”,

	<p>indicando que lo físico tiene gran trascendencia en la configuración de cuerpo perfecto y ligado a estereotipos que se observan en todos los entornos, aunque sea difícil comprender hay un sin número de vertientes que alimentan y respaldan lo ideal de ser niño y niña como no lo dice Arias y molano:</p> <p>En sociedades multiculturales, los niños y niñas reciben múltiples influencias. En esta perspectiva se plantean dos categorías amplias: cultura hogareña y cultura de la sociedad. La cultura hogareña se refiere a los valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata que el niño o niña aprende en el intercambio diario. La cultura de la sociedad se asimila en el intercambio con fuentes externas (escuela, compañeros y compañeras, comunidad, medios masivos), que generalmente transmiten valores de la cultura dominante. Así, los niños y niñas en sociedades multiculturales frecuentemente son criados en una cultura dual y diferenciada entre el hogar y la sociedad dominante (Mieles y García, 2010. P. 814 citan a Greenfield & Suzuki, 1998).</p> <p>Toda la reflexión deja entrever que la ruralidad es un potencial, sin embargo, en tanto a género y estas estructuras que se han ido instaurando en la comunidad y ante todo en los niños y las niñas que confluyen en la escuela, no estoy afirmando que estas sean deseas, es claro que esto hace parte de un aglomerado histórico y cultural, que en la escuela se reproducen con mucha más fuerza.</p>
<p>FUENTES CONSULTADAS</p>	<p>Recio Catalina, López María (2008), p253 <i>Didáctica. Lengua y Literatura, Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona...</i></p> <p>Mieles y Barrera (2010), p810 <i>Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.</i></p>

4.7. Diario de campo no. 5- acción pedagógica: vamos a jugar

<p>REGISTRO DEL DESARROLLO</p>	<p>Para iniciar el taller se les pidió a los niños y las niñas que se sentara en círculo para socializar por medio del cofre mágico cuales eran sus juguetes favoritos o cuál de estos les gustaría que estuviera dentro del cofre, en su mayoría las niñas comentaron que les gustaría que hubieran muñecas, peluches o rompecabezas pero de princesas, sin embargo Sofía dijo que ella quería un lazo a lo que uno de sus compañeros comento que eso era para arrear las vacas, evidenciado esto que la asignación de utilidad que se le da a los objetos no solo la entienden desde los estereotipos de género, sino también desde el contexto en el que se encuentran inmersos; por su parte los niños dijeron que querían tener pistolas de agua, carros o juegos tecnológicos como un Play station, al terminar este primer ejercicio se les pregunto que creían ellos y ellas que había debajo de las mantas que anteriormente las maestras en formación habíamos adecuado, a lo que ellos respondieron que bajo la manta rosada habían cosas de niñas y en la blanca cosas de niños, a pesar de que no fuera así ya que se ubicó de esa forma para que ellos y ellas llegaran a esa deducción de acuerdo al color.</p> <p>Para el segundo momento se llevó a cabo primeramente una exploración por parte de ellos y ellas con una serie de juguetes asignados a las niñas, evidenciándose que al principio había un poco de recelo por parte de los niño-hombres hacia los juguetes, pero después de un tiempo de animaron a observar e interactuar con lo que había allí; algunas de las niñas se apropiaron del muñeco de bebé que había, mientras que las otras se encargaban de organizar los juguetes de la cocina de acuerdo a lo que ellas observan en su casa, a lo que Camilo en algún momento llego a sabotear a las niñas invitando a Kevin a que entre los dos observaran como cocinan ellas. Por su parte los niños decidieron emprender un juego de lucha libre con los peluches, del mismo modo que cogen dos muñecos Kent y dicen que son musculosos, pero gays, uno de ellos al terminar de jugar con los peluches hace un comentario de que ya era hora de ir al restaurante de las niñas.</p> <p>Después de jugar cierto tiempo con los juguetes asignados a las niñas, nuevamente se les pregunto que creían debajo de la otra manta, a lo que ellas contestaron que había cosas para jugar al supermercado, sorprendiéndose al ver que era todo lo contrario y había juguetes asignados a los niños como pistas de carros, pelotas, pistolas y juegos de mesa. Entre todos y todas empezaron a interactuar con dichos objetos, escogiendo algunos la pista en donde ellos la usaron de forma empírica a lo que las niñas que se decidieron por ese juego le sugirieron a los niños que observaran las instrucciones para armar bien la pista; una de las niñas Breidy le llamo la atención las pistolas a lo que sugiero a los demás que jugaran a la guerra, sin embargo, no a todas las niñas les gustó la idea al comienzo optando por jugar con el domino, pero después de un tiempo de ver que estábamos jugando súper bueno decidieron unirse al juego.</p> <p>Finalmente se cerró el taller con la socialización de los dibujos que realizaron de acuerdo al juguete que más les gusto y el que no les agrado, evidenciándose que</p>
---	---

	<p>en su mayoría a todas y todos les gusto demasiado jugar con las pistolas y con la pista la cual era un lavadero de carros, pero a algunas de las niñas les gusto jugar con la cocina y las muñecas.</p>
<p>REFLEXIÓN Y ANÁLISIS</p>	<p>Antes que nada, es importante mencionar que todas las niñas y los niños tienen la necesidad de jugar y de divertirse a través de los juguetes, ya que de esta forma satisfacen su necesidad de moverse, curiosear, relacionarse, expresarse, intercambiar vivencias y pensamientos, por lo tanto, se puede decir que de una u otra forma los juegos y los juguetes son instrumentos que socializan y ofrecen modelos de actuación, proporcionando una fuente de imaginación y creación. Por lo tanto, como mencionaba al comienzo de la planeación no podemos desconocer la importancia que se le ha dado a las socializaciones de género que emergen dentro del juego, debido a que en la mayoría de las ocasiones las niñas y los niños tienden a representar en sus juegos el contexto en el que viven y por habilidades o acciones propias de un género. Dicho esto, Millán y Alarcón señalan que:</p> <p style="padding-left: 40px;">Se considera el juego como una actividad social en la cual el (la) niño(a) aprende y aprehe acerca de las cosas que lo rodean, sobre sí mismo(a) y sobre las demás personas; es una de las maneras de participar en la cultura, es su actividad cultural típica mediante la cual se anticipa a los roles que va a ocupar más adelante en la sociedad. (Millán y Alarcón, 2009, pag.52)</p> <p>Así pues los primeros juegos se llevan a cabo en el ámbito familiar, en donde la etapa de la infancia se van empezando a desarrollar habilidades sociales que no están exentas de cargas de género, ya que a las niñas se les inculca el cuidado, la paciencia y la delicadeza, lográndose evidenciar esto en el taller cuando las niñas se apropiaban del rol de madres con la muñeca bebé en donde le sacaban los gases, la arrullaban, le cambiaban el pañal y la dejaban al cuidado de los niños mientras organizaban la cocina. Por otro lado a los niños se les inspiran otras habilidades, como la competencia, la actividad y la fuerza, evidenciándose al momento del juego con las pistolas, en las carreras de carros o en la misma asignación de oficios que se daban en el juego de la pista, ya que las niñas eran las encargadas de recibir la plata y ellos eran los que estaban a cargo del cuidado y lavado de los carros. De acuerdo a lo anterior se trae a colación la siguiente información:</p> <p style="padding-left: 40px;">Martínez (citado por Natalia Castellanos, 2013) nos da a conocer que la variedad temática de juegos y juguetes dirigidos especialmente al género femenino es menor que el dirigido al género masculino; ya que estos se limitan a representar el retrato étnico-social atribuido tradicionalmente a la mujer y que está representado mediante la muñeca y sus diferentes accesorios y complementos. Las niñas no tienen los mismos ídolos, héroes o modelos a seguir que los niños, puesto que son educados con valores diferentes. (Pag.14)</p>

Dicho lo anterior se puede decir que las niñas y los niños en la hora del juego van imitando la realidad de sus contextos o las actividades que son desarrolladas por las personas adultas y también los roles que socialmente se asignan a mujeres y hombres, esperando a cambio la aprobación de los adultos, ya que se puede decir que para ellas y ellos esta asignación es la referencia válida a través de la cual buscan seguridad y afecto. Por lo tanto, mediante esta idea, la infancia asimila la división sexual de los juegos como una división natural, reproduciendo y perpetuando el modelo de sociedad campesina que predomina; igualmente en la interacción de la niña o el niño con las personas que los rodean al momento de los juegos, se van dando algunos conocimientos y comunicaciones que influye en la socialización desde aspectos como: el uso del lenguaje, la simbología, los colores, los juguetes, entre otras cosas.

De este modo se evidencia como cada sociedad educa a su población infantil para que cuando sean personas adultas se adecuen a los patrones de lo que se considera femenino o masculino, comportamientos atribuidos a uno y otro género, que están estrechamente ligados a características socioculturales que se adquieren a través del proceso de socialización, ya que estos no son un hecho natural. De esta manera los primeros aprendizajes se obtienen en la familia para después encontrar en la escuela la reproducción, e incluso el refuerzo de un trato diferencial en cuanto a los juegos, al uso del espacio o las habilidades que puedan tener ellas y ellos. Con respecto a esto Castellanos citando un estudio descriptivo, en su tesis nos da a conocer que según:

Sebastián (2006) hace una mención especial al juguete debido a que sus diferencias son absolutas según sea para el niño o para la niña. Se transmite que niños y niñas deben orientar sus aficiones hacia lo que van a ser y harán de mayores. (Pag.19)

Por otro lado, se puede decir que a la hora del descanso como momento propio para jugar en la escuela se evidencia con claridad la agrupación por sexos que se realizan en el juego, ya que en algunos momentos los niños hacen uso de la cancha para jugar fútbol mientras las niñas se encuentran en la zona verde jugando a las muñecas o hablando entre ellas, en consecuencia, se hace poco común observar a niñas y niños jugar a cosas comunes. Asimismo, se observa un rechazo hacia aquellas actividades y objetos que socialmente se consideran del sexo contrario, siendo una reacción más evidente en los niños que en las niñas.

Por lo tanto, es necesario que poco a poco empecemos a realizar un replanteamiento de los juegos y los juguetes que utilizamos, llevando a cabo un acto reflexivo que nos permita analizar qué modelos de “ser mujer” y “ser hombre” fomentamos con estas acciones. Un análisis que nos permita utilizar los juegos como medio para desarrollar actitudes y comportamientos, en niñas y niños que conduzcan a establecer un nuevo modelo de relaciones sociales basado en la igualdad, en el respeto y corresponsabilidad entre mujeres y hombres.

	<p>Así pues, la prevención de dichas asignaciones a los juegos o juguetes no consiste únicamente en que los niños deban jugar con muñecas y las niñas con carros, sino tratar en superar esos modelos tradicionales que clasifica los juguetes como de niños o de niñas, empezando a fomentar que sean empleados por ambos sexos equitativamente, lográndose evidenciar un poco de esto en el taller realizado ya que el momento de los juegos propios de los niños no fue evidente los estereotipos de género.</p>
<p>FUENTES CONSULTADAS</p>	<p>Lumbreras-Castellanos, N. (2013). ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS JUGUETES, DE LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.</p> <p>Millán Cruz, N., & Alarcón Cortés, L. J. (2008). Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo.</p> <p>Ruiz, C. (2007). Nuevas formas de Jugar. <i>Campaña del Juego y el Juguete no sexista, no violento. Guía para transformar los juegos tradicionales. Instituto Andaluz de la Mujer.</i></p>

4.8. Diario de campo no. 6- acción pedagógica: este cuento se acabó

REGISTRO DEL DESARROLLO	<p>Para este día, motivo de la finalización prematura de la acción anterior, dimos inicio a la sesión con la lectura del cuento, <i>Rosa caramelo</i>, Adela Turín, cuyo abordaje aportó significativamente a la recolección de las opiniones que las niñas y los niños hasta el momento podían compartir para con los talleres realizados, y sobre todo aquellas reflexiones que han logrado extraer y crear a raíz de estos. Las niñas y los niños mencionaron que, ahora consideran que el rosado siendo un color que con frecuencia usan las niñas, también puede ser utilizado por los hombres al igual que otros accesorios y/o elementos que anteriormente consideraban solo podían ser parte del diario vivir de las niñas, como, por ejemplo, los cepillos para el pelo, cachuchas o gorros, los juguetes, como peluches o balones, las bufandas, los bolsos, entre otros. Asimismo, con las tareas, oficios o roles que desempeñan, los niños y las niñas consideran pueden ser llevados a cabo por cualquiera de los dos, como lo son, las tareas domésticas, acciones que involucren fuerza, trabajar, cocinar, etcétera.</p> <p>Durante la lectura del cuento, se preguntó nuevamente si consideraban que los niños podían usar rosado, tal como las niñas, en su mayoría afirmaban y argumentaban la normalidad del asunto, sin embargo, Daniela refutó, mencionando que a los niños y hombre el rosado no les luce, porque los hace lucir “menos machos” casi a semejanza de un hombre homosexual. Conforme avanza el cuento y aparecen en este las elefantas rosadas con los accesorios que las caracterizan y les dan ese aspecto extremadamente femenino, las niñas expresan con sus rostros ternura y acompañan estos con el sonido de Ayyyyy, cuando se les pregunta si los hombres podrían usar estos accesorios que usaban las elefantas, a pesar de haber dicho lo anterior, se esperaba que su respuesta fuese afirmativa, sin embargo mencionaron que no, porque debían evitar que confundieran a los elefantes con las elefantas, y Jorge con risa dice <i>que pena</i>.</p> <p>Posterior a ello, en el apartado en que el padre reclama a su hija que no podrá contraer matrimonio si no es bonita y rosada, se pregunta a los niños y niñas si ellas y ellos quieren casarse, la mayoría de los niños responden que no, con expresión de asco y/o desdén y al preguntarles la razón, dicen <i>porque no</i>, a diferencia de las niñas, quienes dejaron en evidencia su deseo por casarse, por ejemplo Adriana mencionó que quiere casarse para que la respeten y Daniela afirmó su interés por casarse para con ello no estar sola toda la vida, sin embargo, aclaró que contraer nupcias vendría solo después de estudiar, tener una casa y un carro. En detrimento de lo expresado por ellas, Sofia menciona que no quiere casarse porque el matrimonio no le gusta.</p> <p>Con el término del abordaje del texto, pedimos algunas opiniones acerca de las reflexiones generadas por el mismo, en las que la mayoría de los y las estudiantes concordaron en mencionar que nadie ni nada debe obligarles a ser o hacer cosas que no son de su agrado, porque les causaran tristeza, así mismo, se mostraban alegres al decir que los niños y las niñas, tal como los elefantes y elefantas pueden compartir actividades y disfrutar conforme a sus gustos y deseos a pesar de las trabas que puedan encontrar en el camino.</p>
--------------------------------	--

	<p>Posterior a ello continuamos con la lectura del cuento <i>la cenicienta</i>, en este momento las niñas tomaron la vocería puesto que casi todas ellas, si no todas, conocían la historia y les apasionaba oírlo, sabían en que momento llegaría el hada a jugarle una buena pasada a Cenicienta, en que momento debía volver a la casa, las causas y las consecuencias que el cuento contenía; por otro lado, los niños se mostraban aburrido y hastiados de escuchar la historia, y decían y <i>vivieron felices para siempre</i> gesticulando y expresándose a través de movimientos satíricos de las formas convencionalmente estereotipadas de la mujer- niña. Cuando tuvieron la oportunidad de realizar los dibujos y los apelativos que los calificarían, en el caso de las niñas Cenicienta fue catalogada como reina, bonita y/o bella; sus hermanastras, feas, envidiosas, bravas; El príncipe, inteligente, bonito, hermoso, alto, bueno. En el caso de los niños, Cenicienta fue reconocida como, mujer que usa tacones, fea, bonita; Las hermanastras, malas, bravas; El príncipe, hombre que usa corona, caballeroso, bueno.</p> <p>Seguidamente, se llevó a cabo la lectura del <i>Príncipe Ceniciento</i>, el cual causo risas y asombro en las niñas y los niños, quienes por lo impredecible del mismo lamentaban no acertar en sus hipótesis lo cual les causaba gracia, en algunos momentos las niñas se molestaban cuando el príncipe quedaba como un tonto y mencionaban que Cenicienta no podía resultar con un hombre así, a continuación, en el espacio de dibujo y caracterización, las niñas dijeron del príncipe que era, feo, bueno, horrible, tímido; Cenicienta fue catalogada como, amable, astuta, bonita; ahora bien, los niños dijeron que, El príncipe era, pecoso, tonto, sucio, feo; Cenicienta, bonita.</p> <p>Luego de lo anterior, pedimos formasen parejas conformadas por un niño y una niña, a cada pareja se le entregó un papelillo con el respectivo cuento clásico y se dio la debida instrucción, cada grupo eligió su cuento y se dirigió a pensar la ejecución del nuevo con su par; la mayoría dejaban en evidencia la dificultad que representaba el hecho de construir un cuento diferente a uno clásico, manifestaban sentimiento de impotencia y en algunas ocasiones de enojo, puesto que se preocupaban por hacerlo de la mejor manera y el temor se debía a que no contaban, según ellas y ellos con las herramientas suficientes para realizarlo.</p> <p>Posterior a una motivación significativa por parte de nosotras se animaron y consiguieron deconstruir las historias para crear las nuevas, pidiendo ayuda a su compañero o compañera, llegando a acuerdos para que la realización fuese pertinente. Desde nuestra parte intentamos hacer en mínima cantidad comentarios o apreciaciones para evitar entorpecer lo que ellas y ellos estaban haciendo, para que así, pudiesen ejecutarlo de la manera más espontanea posible, y de esta manera posibilitar nuestros hallazgos y análisis reflexivos sobre lo que allí pudiésemos hallar.</p>
<p>REFLEXION Y ANALISIS</p>	<p>Resulta fundamental mencionar que, las niñas y los niños consideran que el color no es un determinante de la personalidad o formas de ser de la persona que lo use, por ende podría afirmarse que comprenden que los colores no responden al género, sin embargo con lo ocurrido luego de ello, cuando negaban los niños</p>

poder usar lo objetos que lucían los elefantes por el riesgo de que los confundiesen con una niña, lo que nos permite inferir entonces, es que existe una idea que les inclina a pensar en términos de igualdad y/o equidad en lo que a las formas de ser niña y niño se refiere, sin embargo, son estudiantes cuyas edades oscilan entre los nueve y los trece años, lo que implica una cantidad de tiempo considerable inmersos en el desarrollo de actividades y la práctica de lenguajes contenidos en una esfera patriarcal androcentrista, dentro de la cual se hace evidente una división exagerada de los parámetros que les configuran como niños o niñas, donde además, los aspectos que definen la masculinidad y la femineidad están claramente establecidos, ejemplo de esto, son las respuestas contestatarias de los niños y la moción de Daniela que indica que usar este color, puede hacerlos lucir “menos machos”, ejemplo de lo anterior, lo propuesto por Lomas (2005)

El hombre ha construido casi siempre su identidad cultural por oposición al mundo femenino. Por ello, el grupo de amigos ha constituido el espacio tradicional de afirmación de algunos de los elementos esenciales de la masculinidad hegemónica: la tolerancia ante el comentario misógino, la heterosexualidad ostentosa, la homofobia, el orgullo de la fuerza física, el gusto por las conductas agresivas y de riesgo, la ausencia de una comunicación afectiva e íntima entre ellos, evaluada como «cosa de mujeres» (Lomas, 2005, p. 273)

Podemos decir entonces que, las niñas y los niños en su diario vivir, a través de sus formas de actuar y pensar reflejan las dinámicas y situaciones culturales y de tradición de las cuales han hecho parte, y sin cuestionar o preguntarse por lo que hacen, le dan trascendencia a este modelo patriarcal androcentrista, de esta manera quien no concuerde con los límites cimentados en su cultura próxima es juzgado bien sea de afeminado en el caso de los niños, o como machorra o marimacha en el caso de las niñas, momento en el cual resulta fundamental hacer un análisis en conjunto con los y las estudiantes de dicha situación, creando una atmósfera en la que los y las estudiantes tengan la posibilidad de comportarse y pensar como lo prefieran sin tener que ser tachado con apelativos peyorativos, permitiendo así, de manera progresiva romper con dichos estigmas y superar límites que impidan un desarrollo libre de la identidad y la personalidad. Tal como lo menciona Díez (2008) “los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural” (p. 13)

Ahora bien, conforme a la lectura de los cuentos centrales de la acción, con el primero, *La Cenicienta*, queríamos identificar lo que las niñas y los niños consideraban acerca de los papeles que desarrollan los personajes y las actrices del cuento, en este relato, la mujer desarrolla su vida en el marco de lo privado, en el cual no solo permanece encerrada, sino que, como su propio nombre lo indica, la priva de diversos aspectos que se dan en el espacio público, como la

participación, la diversión y hasta de la misma felicidad, además, mientras se encuentra en este lugar, desarrolla actividades domésticas y del hogar, como estereotipadamente se cree debe ser, aguardando pacientemente a que el príncipe llegue a por ella y por fin pueda solucionar sus problemas, según Lomas (1999) los textos de la cultura de masas subrayan estereotipos, asignando a las mujeres el ámbito de lo privado y de lo doméstico, fomentando una mira masculina sobre la sexualidad, predicando de una manera sutil lo políticamente correcto.

Así mismo, a raíz de las apreciaciones hechas por las niñas y los niños en cuanto a la descripción de los personajes y actrices, puede decirse que en el caso de las niñas, exaltaban la belleza de la princesa ignorando cualquier otra cualidad que pudiera poseer, sin embargo, estas no son expresadas en el cuento, puesto que no se le ve más allá de lo bella e indefensa que es; en el caso del príncipe, mencionan también lo guapo que es pero le atribuyen otras características motivo de las acciones que realiza, como es él quien idea el plan de rescatar a la damisela en apuros inmediatamente es catalogado como inteligente, situación descriptiva que comparten también con los niños, quienes catalogan a este como caballeroso, confiriéndole a este un tipo de poder, se asume que es este quien tiene la capacidad de decidir y decir que se hace y que no; de acuerdo con lo anterior, Castañeda afirma lo siguiente:

Se esperan cosas muy diferentes de padre y madre, hijo e hija, hermano y hermana, empleado y empleada, jefe y jefa [...] atribuye a ambos sexos aptitudes, cualidades y defectos diferentes. Los hombres deben ser racionales, proactivos y agresivos; las mujeres sentimentales, dóciles y pacíficas. El machismo promueve expectativas, aspiraciones y autoimágenes diferentes según el género. (Castañeda, 2002, p. 52)

A diferencia de lo descrito con anterioridad, los apelativos que las niñas y los niños usaron para describir los y las personajes de cuento *El príncipe ceniciento*, fueron empleados para hablar de una situación con la que no se relacionan con frecuencia, tenemos un príncipe feo, que ya no es caballeroso sino tímido, que de inteligente tiene poco y que a diferencia del otro no tiene ni idea de cómo fabricar un plan; como también contamos con una princesa que es astuta, inteligente, millonaria y segura de sí misma; debemos decir que aceptar esto, paradójicamente fue más digerido por los niños que por las niñas, mientras ellos reían con cada acontecimiento desfavorable que le ocurría al príncipe, las niñas se molestaban porque la autora del cuento se estaba metiendo con su ideal de hombre- príncipe y lo estaba destruyendo, lo que hace evidente la necesidad de que ellas y ellos continúen teniendo acceso a otro tipo de literatura que no solo les lleve a contraponerse consigo, sino también que amplíen su visión de mundo y así hacer notorio que no todos los príncipes son valientes e inteligentes, como no todas las princesas somos empleadas del servicio, indefensas y no pensantes.

Nuestro patrimonio cultural en general y literario en particular, que llega hasta nosotros desde siglos remotos, es portador de una determinada

concepción de lo humano, que incluye subrepresentaciones y estereotipos ligados a prejuicios de género. Precisamente, evidenciar los sesgos sexistas de nuestro pasado cultural, reflexionar sobre su efecto en las conciencias de los lectores, es imprescindible para contribuir a erradicar esos prejuicios [...] debe propiciar la reactivación de formas y contenidos de esos textos, la apropiación y asimilación de esos mensajes, y la reinterpretación, personal y actualizada, de los mismos. (Díez, 2008, p. 10)

Hemos de decir que fue acertado el no intervenir durante la construcción de los cuentos puesto que podemos apreciar en estos aspectos importantes sobre los cuales reflexionar, por ejemplo, identificamos que en algunos casos el ejercicio no contó con la trascendencia esperada, puesto que el cambio de los personajes fue solo eso, una variación en la historia que no causa mayor alteración en la misma o en su estructura; por ejemplo, el cuento de *la caperucita azul* o *el feo y la bestia*; en el primero es percibirle un cambio únicamente en el color de la capa que luce caperucita, sin embargo esta sigue en posición de indefensión con el lobo al igual que su abuela, y el típico cazador es quien llega a su rescate; en el segundo podemos apreciar un personaje poco común que relaciona el príncipe con la fealdad, además de ello su padre negocia su integridad llevándolo a con la bestia, dejando de lado su derecho a decidir sobre si y su vida, tenemos además una mujer que es una bestia, situación que le impide ser una princesa, puesto que en el cuento nunca es catalogada como tal, no se hace visible ninguna característica diferente a su horrible aspecto y de manera intermitente se hace alusión a su maldad; constatando lo anterior, el siguiente apartado construido por Pérez y Gallardo

En definitiva, podemos decir que en los cuentos tradicionales se presenta un modelo ideológico en el que aparecen claramente definidos y repartidos los roles masculinos y femeninos. Ello responde al modelo social androcéntrico que prepara a los niños y a las niñas para que asuman el papel que la sociedad asigna a cada sexo. Este papel es activo, protagonista y emprendedor para el niño y pasivo y secundario para las niñas (Pérez, Gallardo, 2008, p.5)

De esta manera, encontramos también, creaciones más osadas en las que no solo se llevó a cabo el cambio de los personajes, sino también las cualidad y/o habilidades de ellos y ellas, como lo son, *el bello durmiente* y el cuento realizado por Karol, en el primero nos encontramos con un príncipe que esta vez es indefenso que también siente miedo, con un villano del género masculino en lugar de una bruja y una princesa valerosa que ha de rescatar a este príncipe en apuros, si bien las hazañas que la princesa deba llevar a cabo para conseguir su cometido, puede inferirse que las realiza por su descripción como mujer valiente y segura de sí; a pesar de lo anterior, esta pareja recae nuevamente en los clichés del beso de amor y el felices para siempre. Ahora bien, en el caso del cuento de

Karol, nos es presentado un príncipe vanidoso y terriblemente celoso, cualidades que, en nuestra estereotipada sociedad con frecuencia son adjudicadas a las mujeres, sentimientos que además son dirigidos hacia otras mujeres, en este caso encontramos un sentimiento de envidia de un hombre- príncipe hacia una mujer-hada, situación que, con dificultad hallaríamos en un cuento clásico; con respecto a dichos estereotipos literarios, Ochoa, Parra y García (2006) los describen de la siguiente forma:

Algunas conductas y actividades asignadas a hombres y mujeres, a pesar de ser las mismas, no tienen igual valor para un género que para el otro, asignándoles un mayor grado de significación a las actividades realizadas por los hombres [...] Encontramos también con frecuencia a mujeres en oficios de ama de casa (madres, cuidadoras, orientadoras, etc.) y a hombres en oficios fuera del hogar (leñadores, cazadores).

Ahora bien, en el caso de *blanca sol y los siete conejos*, encontramos un esfuerzo significativo por intentar cambiar lo personajes y hacer su relación coherente, sin embargo, el resultado es una narración con poca coherencia en la que los enanos convertidos en conejos no presentan relevancia alguna, y en la que la princesa, cumple un papel usual de los cuentos clásicos, y se embellece para asistir al baile y con su belleza lograr cautivar a quienes allí asistan. Por otra parte, *barbamaus*, es la construcción de una narración que personalmente nos inquieta, tal como lo afirman Ochoa, Parra y García (2006) “Estos personajes femeninos y masculinos son arquetípicos y los papeles están perfectamente repartidos y reproducen la realidad social de desigualdad”.

Hallamos entonces una historia en la que el papel de la mujer responde a una realidad inmediata que viven muchas de las mujeres de la vereda Bradamonte, son amas de casa y sus acciones no traspasan el ámbito privado, las tareas domésticas y la maternidad son su gran hazaña; encontramos entonces una protagonista que debe dedicarse a estas actividades ya descritas, cuando decide por propia voluntad dejar de hacerlas es tachada por su esposo y su hijo (hombre) como mantenida y “buena para nada”, causando la ruptura de su relación familiar y marital; inferimos entonces que todo la carga recae sobre la mujer quien además es aprehendida por su familia por no cumplir con lo que socialmente se ha establecido para ser desarrollado por la mujer. Casi podríamos afirmar que quienes crean este cuento, consideran que las acciones que han de realizar las mujeres responden a un tipo de estereotipo machista y androcentrista, que no es cuestionado, sino por el contrario es legitimado y a la vez replicado generación, tras generación. En ese sentido, resulta fundamental preguntarnos por el tipo de literatura que suministramos a nuestros y nuestras estudiantes y que tipo de ideales estamos construyendo con estos conforme al sexo, el género, la raza, la etnia, la religión entre otros.

Dicho lo anterior, es menester, seleccionar una lectura que rompa los estereotipos establecidos e invite al estudiantado a realizar otro tipo de

	<p>narraciones, como también abra su mirada del mundo y así mismo les permita realizar reflexiones críticas acerca de las realidades que viven; en ese sentido, nos acogemos a lo mencionado por Pérez y Gallardo (2008):</p> <p style="padding-left: 40px;">Las obras literarias, junto con los valores estéticos que encierran, incluyen sesgos sexistas cuya incidencia negativa en la formación del alumnado es necesario evitar. Es tarea del profesorado hacer visible la discriminación de género agazapada en los textos y combatir los mecanismos que la perpetúan. Se puede decir que la lectura de textos literarios es una experiencia estética, pero también axiológica, en la medida que la misma supone siempre aprendizaje de valores (Pérez, Gallardo, 2008, p.6)</p>
<p>FUENTES CONSULTADAS</p>	<p>Lomas, C. (1999). <i>¿Iguales o diferentes?: género, diferencias sexuales, lenguaje y educación.</i></p> <p>Castañeda, M. (2002) El machismo invisible: un enfoque interpersonal. <i>Este país, 133, 50- 55</i></p> <p>Díez, C. S. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. <i>Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (4), 7-20.</i></p> <p>Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. <i>Cuadernos de trabajo social, 18, 259-278.</i></p> <p>Ochoa, D., Parra, M., & García, C. T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. <i>Revista Venezolana de Estudios de la mujer, 11(27), 119-154.</i></p> <p>Pérez, C., & Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. <i>Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación, 627-636.</i></p>

5. Matriz de análisis entrevistas semiestructuradas

No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Niño 1: Vladimir Peñalosa</p>	<p>Descripción: Al comienzo de la conversación se manifiesta que, para él, ser niño es algo bonito, algo referido a la fuerza, pero que sin embargo no le gusta el comportamiento brusco que tienen algunos de sus compañeros. Por otra parte, con respecto a los juegos favoritos nos da a conocer que le gustan algunos deportes y algunos juegos populares como las escondidas.</p> <p>Así mismo nos menciona que vive con sus padres y hermanos, dedicándose su padre al ordeño y al cuidado de las vacas, y su madre a los oficios varios de la casa, sin embargo, es importante decir que él fue muy reiterativo con el hecho de manifestar su apoyo en las actividades de ambos padres, tanto en los oficios de hogar como aquellos por fuera de este.</p> <p>Igualmente, con lo que respecta a las actividades realizadas dentro de la escuela, nos da a conocer que en su mayoría de veces ha presenciado que en algunas ocasiones las actividades propuestas dentro de la escuela tienden a ser equitativas, tanto para niñas como para niños, sin importar cuál sea la acción que realizar.</p> <p>Análisis: A partir de lo evidenciado en esta primera entrevista se puede ir observando que a medida que los niños y las niñas van tomando conocimiento del rol que se les otorga de acuerdo con su sexo, van apropiando algunas representaciones de lo que para ellos y ellas significa ser hombre y ser mujer, de tal manera no se puede desconocer que desde la infancia se empiezan a ir mostrando las diferencias de género.</p> <p>Lo anteriormente escrito se contrastó un poco con lo que manifiesta Vladimir en la respuesta de la primera pregunta “<i>tener fuerza más que las niñas, pero no me gustaría tampoco ser brusco, es que los niños aquí en la escuela son muy bruscos con las niñas, las regañan, las maltratan</i>” (Véase entrevista niño No. 1, p.), siendo posible evidenciar como él ha ido apropiando esas características que se han normalizado como propias de lo masculino, sin embargo es importante resaltar el desacuerdo que tiene con respecto al trato que le dan algunos de sus compañeros a las niñas del salón.</p>	<p>SER NIÑA Y NIÑO CAMPEÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características generales. <p>EL JUEGO ESTEREOTIPADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de roles • Asignación de género a algunos deportes. <p>ROLES DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de la mujer campesina y el hombre campesino. <p>GENERO EN LA ESCUELA</p>

	<p>Con relación a las actividades que realizan los familiares de Vladimir, es común observar que el hombre es el que sale a trabajar y la mujer es la encargada de la casa y de todo lo que allí se presente, así pues, va a hacer evidente que los niños quieren o les toque acompañar a sus papás en las labores fuera de la casa. No obstante, tanto en esta entrevista como en las otras se evidenciará cómo los niños-hombres alternan lo anterior con la ayuda en los oficios de la casa, acciones que ellos entienden que no los va a hacer menos masculinos.</p>	
No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Niña 1: Katherine Alejandra Alarcón Garzón</p>	<p>Descripción: Al comienzo de la conversación se evidencia como para ella el ser niña gira entorno a unos valores como el compartir, respetar y no pelear. Con respecto a los juegos favoritos, ella manifiesta que le gustan algunos deportes y con sus familiares más cercanos jugar a las muñecas o hacer caminitos de tierra para que pase los carros.</p> <p>Asimismo, nos menciona que vive con sus padres, hermanos y abuela dedicándose su padre a sacar papa y su madre a los oficios varios de la casa, sin embargo, es importante decir que ella también ayuda a tender las camas y barrer.</p> <p>Igualmente, con lo que respecta a las actividades realizadas dentro de la escuela, nos da a conocer que en su mayoría de veces el trabajo es en grupo y compartiendo. Sin embargo, cuando llega la hora del aseo las niñas trapean o barren y los niños se encargan de las plantas.</p> <p>Análisis: Por lo general de pequeños se observa, se apropia y se normaliza algunas nociones de género, llegando a pensar que por ser mujeres nos tenemos que adecuar a ciertas características propias de los femenino y que de no ser así se estaría incurriendo en el cómo se debe actuar y pensar; así pues en la respuesta que da Katherine con respecto a lo que significa ser niña se hace evidente aspectos que responden a estereotipos de comportamiento, como lo es compartir, respetar y ser simpática.</p>	<p>SER NIÑA Y NIÑO CAMPESINO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características generales. <p>EL JUEGO ESTEREOTIPADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de roles <p>ROLES DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de la mujer campesina. • Roles del hombre campesino. <p>GENERO EN LA ESCUELA</p>

	<p>En relación con los juegos favoritos se evidencia como ella en compañía de los hermanos le dan otro tipo de significado a los juguetes, ya que se manifiesta que entre todos juegan a las muñecas y a darles tetero, dejando de lado la asignación de femenino y masculino a los objetos que utilizan las niñas y los niños para el goce y distracción. De esta forma se les da la oportunidad de desarrollar cualidades y conductas que lleven a establecer nuevos roles de género y modelos de relaciones sociales, basados en la igualdad y el respeto.</p>	
No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Niño 2: Kevin Daniel Ríos Peñalosa</p>	<p>Descripción: Para Kevin el ser niño es algo que también gira por medio de algunos valores como la honestidad y el compañerismo. No obstante, también hace referencia a las voluntades que según él, quiere dios para tener una buena familia como es el respeto y otros valores como los ya mencionados.</p> <p>Por otra parte, con respecto a los juegos favoritos nos da a conocer que le gustan algunos deportes y algunos juegos populares como las escondidas, aunque también disfruta jugar con los papas a vender cosas o cuando le ayuda a su madre a hacer algunas cosas correspondientes de la casa como el cocinar para los obreros y entre otras cosas.</p> <p>Nos menciona que vive con sus padres y hermano, dedicándose su padre a sacar papa o a cuidar plantas y su madre a los oficios de la casa, a jugar con él y el cuidado de otros familiares como la abuelita. Con lo que respecta a las actividades realizadas dentro de la escuela, se puede decir que de una u otra forma para Kevin comparten las mismas actividades en general, las pedagógicas como el estudio o el juego y las de organización de la escuela en donde tanto niñas como niños ayudan en el arreglo de la escuela y de sus alrededores, aunque del arreglo de la huerta se encargan solamente los niños.</p> <p>Análisis: Kevin igual que la niña de la entrevista anterior le da a su significado de ser niño un peso sobre los valores tanto individuales como los que se debería poseer para tener una buena familia, por tal motivo consideramos pertinente reflexionar en la idea de concebir una identidad no estereotipada, para el desarrollo íntegro de la vida, ya que en ocasiones llegamos a pensar que un niño-hombre debería</p>	<p>SER NIÑA Y NIÑO CAMPESINO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características generales. <p>EL JUEGO ESTEREOTIPADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de roles <p>ROLES DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de la mujer campesina. • Roles del hombre campesino. <p>GENERO EN LA ESCUELA</p>

	<p>fortalecer la fuerza y la superioridad, actitudes que para Kevin no lo describen, debido que para él la nobleza debería primar sobre los intereses que se han normalizado con respecto a lo masculino.</p> <p>También se considera importante analizar y reflexionar en torno al hecho de que la mujer este destinada únicamente a las labores del hogar y el cuidado de los miembros que componen el mismo, esto debido a que Kevin nos da a conocer que su mamá también se encarga de la abuela, acciones que en ocasiones no son tenidas en cuenta por los demás miembros de la familia. Igualmente nos parece importante reconocer el gusto que tiene el papá de Kevin por las plantas, ya que en algunos casos es uno de los oficios propios de las mujeres, cosa que se debería replantear ya que en el contexto campesino es normal que toda la comunidad en general sepa sobre plantas y sus respectivos cuidados.</p>	
No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Niña 2: Karol Michelle Garzón Ríos</p>	<p>Descripción: Se evidencia que para dar respuesta a la primera pregunta la niña se nota un poco penosa en lo que va a decir, pero finalmente manifiesta que el ser niña es importante porque también aportan en la sociedad, ya que ellas también pueden realizar actividades como los hombres. Con respecto a los juegos que más práctica se encuentran algunos deportes y el juego con muñecas y sus respectivos accesorios como la cocinita.</p> <p>Por otra parte, nos da a conocer que con ella viven ocho personas en los cuales se encuentran sus padres, hermana, abuelos y otros familiares. Su papá se dedica al trabajo con los animales y con la papa, por su parte la mamá se encarga de los oficios del hogar y ayudar en el ordeño; igual que todos sus compañeros entrevistados también ayuda en la casa a barrer, lavar loza y en algunas ocasiones cocinar.</p> <p>Las actividades que ella considera realizan en conjunto dentro de la escuela, son las correspondientes a organizar el espacio donde estudian, sin embargo, se puede decir que ella implícitamente a través de las acciones que nombra nos da a entender que las niñas realizan lo más sencillo por así decirlo (barrer, trapear, echar agua), mientras que los niños aportan la fuerza (cargar el agua, sacar las mesas, traer la tierra).</p>	<p>SER NIÑA Y NIÑO CAMPESINO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características generales. <p>EL JUEGO ESTEREOTIPADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de roles <p>ROLES DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de la mujer campesina. • Roles del hombre campesino. <p>GENERO EN LA ESCUELA</p>

	<p>Análisis: Para comenzar Karol estuvo un poco nerviosa por la entrevista, pero al dar sus primeras palabras con respecto a la primera pregunta las cuales fueron las siguientes: <i>“el ser niña es importante porque también aportan en la sociedad”</i>. Siendo esto fundamental para que las mujeres- niñas, empiecen desde pequeñas a conocerse y reconocerse como diferentes, hablando de una diferencia desde el modo de ser, vivir y pensar, acorde al lugar en el que se encuentren y a la significación que le quieran otorgar a las realidades que están viviendo.</p> <p>Por lo tanto, de una u otra forma podemos decir que a las niñas les forjamos la idea de ser perfectas y a los niños a ser valientes, por tal motivo podemos decir que, al estar coartadas a seguir los estereotipos de género normalizadas, se pierden la oportunidad de ser y pensar como ellas quieran. De esta forma consideramos menester que desde la escuela tengan la oportunidad de ir empoderándose poco a poco, esto por medio de habilidades que incluya la participación, el liderazgo y la igualdad de oportunidades.</p> <p>Con relación a los juegos favoritos se identifica, como Karol mediante el juego de la cocinita que realiza en la casa, va percibiendo las diferencias que se han normalizado entre lo femenino y lo masculino, interiorizando así unas normas de conducta propias de su género para poder actuar conforme a ellas. De ahí que de manera inconsciente las niñas en general repliquen las actitudes que observan a su alrededor, fortaleciendo la idea del papel que se le adjudica a la mujer, interesándose por las actividades que realizan las mujeres adultas.</p>	
No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Niño 3: Diego Fernando Mayorga Gutiérrez</p>	<p>Descripción: A lo largo de la entrevista se pudo evidenciar que Diego fue un poco más breve al manifestar cada una de sus respuestas, significando el ser niño para él como un momento en cual se pueden divertir, saltar y jugar demasiado. Sus juegos favoritos son el Fútbol y el ciclismo, sin embargo, disfruta de la compañía de su hermana cuando juegan a las carreras o a los peluches.</p> <p>Vive con su mamá, papá y hermana, aunque el papá se dedica a la arquitectura en algunos momentos trabaja sacando algunos tubérculos y la mamá se dedica a ser</p>	<p>SER NIÑA Y NIÑO CAMPESINO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características generales. <p>EL JUEGO ESTEREOTIPADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de roles <p>ROLES DE GÉNERO</p>

	<p>ama de casa, lo que en palabras de él es arreglar la casa y tenerles la comida preparada.</p> <p>Con relación a las actividades dentro de la escuela dice que las niñas y los niños juegan baloncesto, aunque ellos también se dedican a saltar y a correr.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roles de la mujer campesina. • Roles del hombre campesino. <p>GENERO EN LA ESCUELA</p>
No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Niña 3: Breidy Dayana Ríos Garzón</p>	<p>Descripción: Breidy manifiesta que el ser niña significa mucho para ella, refiriéndose no solo a la experticia que las mujeres tienen con respecto a los oficios varios, sino también en la importancia que toma el estudiar para seguir adelante y ayudar a sus padres; manifestando así que le gustaría ser veterinaria o bailarina.</p> <p>Le gusta jugar basquetbol por la dinámica chévere que maneja y en algunas ocasiones jugar futbol, pero este último no le gusta tanto por los posibles accidentes que se puedan tener. En la casa juega con los muñecos y con sus primos a vender algunas cosas.</p> <p>Se evidencia que vive con el papá y la mamá, dedicándose él al cultivo de la papa o algunas veces a poner pasto a las vacas, ella por su parte se ocupa de las labores de la casa y juntos se dedican a ordeñar vacas.</p> <p>En cuanto a las actividades dentro de la escuela los ponen a organizar el salón y en algunas ocasiones en la huerta, los niños se encargan del trabajo duro como levantar las mesas o cosas que sean pesadas para las niñas. En conjunto llevan a cabo algunas dinámicas propuestas por las docentes y las anteriormente mencionadas.</p> <p>Análisis: Nos parece importante escuchar como poco a poco las niñas se van empoderando como mujeres, y en sus discursos dan a conocer no solo la importancia de ellas dentro de los oficios del hogar, sino también el deseo que tiene de seguir estudiando y sacar una carrera adelante.</p>	<p>SER NIÑA Y NIÑO CAMPESINO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características generales. <p>EL JUEGO ESTEREOTIPADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de roles <p>ROLES DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de la mujer campesina. • Roles del hombre campesino. <p>GENERO EN LA ESCUELA</p>
No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Niña 4: Nicol Brigitte Garzón Pardo</p>	<p>Descripción: Para Nicol ser niña es chévere porque no le toca ayudarle mucho a los papas, en cambio el ser niño delega una responsabilidad más grande al momento de ayudar a los padres, ya que a ellos les toca</p>	<p>SER NIÑA Y NIÑO CAMPESINO</p>

	<p>trabajar más. Sus juegos favoritos son algunos deportes y en la casa le gusta jugar a las muñecas o en compañía de la prima a la profesora, llevando a cabo un juego de roles.</p> <p>Convive con los papás y la hermana, el papá se dedica a la vigilancia, pero cuando descansa trabaja desollando la chugua, su mamá se dedica tanto a las labores del hogar como al recogimiento de algunos tubérculos y también a desollar chuguas. Nicol en algunas ocasiones ayuda tendiendo la cama de todos los miembros de la familia.</p> <p>Se le dificulta un poco contestar la última pregunta acerca de las actividades que ellas y ellos realizan en la escuela, ya que no entendía muy bien la pregunta, pero después de que se le aclararan las dudas, respondió que las acciones que realizan las niñas corresponden al aseo de los salones, de los espacios en los que comparten, entre otras cosas, los niños por su parte se encargan del cuidado y organización de la huerta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características generales. <p style="text-align: center;">EL JUEGO ESTEREOTIPADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de roles <p style="text-align: center;">ROLES DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de la mujer campesina. • Roles del hombre campesino. <p style="text-align: center;">GENERO EN LA ESCUELA</p>
No. ENTREVISTA	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
<p>Profesora No.1: Claudia Patricia Vega</p>	<p>Descripción: Inicialmente se evidencia que la profesora entiende por género la clasificación que se hace del ser humano de acuerdo con unas características tanto físicas como psicológicas, a unas capacidades y a unas cualidades que hacen parte de dicha clasificación. Así mismo en todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa (estudiantes, maestras, padres de familia, entre otros) sobresale el machismo como manera de pensar y actuar, delegándole a la mujer poca participación; ya que como menciona la profesora en algunas ocasiones las mamás del estudiantado tienen que consultar con el esposo la posibilidad de participar en alguna actividad.</p> <p>En consecuencia, de lo anteriormente escrito la profesora manifiesta que las niñas de una u otra forma ven reflejado en su mamá un modelo a seguir, observando en la vereda Bradamonte que algunas niñas deciden conseguir marido para depender económicamente de ellos, acción que las lleva a dejar de lado los estudios. Con lo que respecta a los roles la profe los concibe como la función que cumple cada persona en la sociedad, algo así como cuál es el papel que debería llevar a cabo el papá, la mamá, los hijos y cada persona que haga parte de una comunidad.</p>	<p>GÉNERO</p> <p>REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN LAS DOCENTES</p>

	<p>Por otra parte, desde la escuela le han apostado al empoderamiento de las niñas como mujeres autónomas y capaces de tomar sus propias decisiones y llevar a cabo todas las metas que tenga propuestas; asimismo concientizar a los niños con relación al respeto que deben tener así ellas e igualmente que las niñas vayan fortaleciendo su lugar como mujer participativa dentro de la comunidad.</p> <p>Análisis: En primer lugar, consideramos importante relacionar el concepto de género que dio la profesora Claudia con respecto a lo que se ha indagado a lo largo del trabajo investigativo, ya que el significado de dicho termino hace referencia al conjunto de prácticas y creencias sociales que surgen entre las personas que hacen parte de una sociedad, dando lugar a la simbolización de la diferencia anatómica, psicológica y afectiva entre hombres y mujeres.</p> <p>Con lo que respecta a los estereotipos de género en la escuela según lo que comenta la profesora se observa un ideal androcéntrico en el cual todo gira en torno a lo masculino, situación que invisibiliza la mujer – niña. De este modo puede decirse que el papel de la mujer se desarrolla en condición de dependencia de otras personas, caso que en el contexto campesino se evidencia mucho, ya que como comentan las profesoras las mujeres y niñas de la vereda Bradamonte tienden a no tener voz y voto sobre lo que ellas quieren, por lo que al tomar una decisión tiene que contar con la aprobación del hombre.</p> <p>La forma en que repercute las anteriores acciones mencionadas es en el modelo a seguir que evidencia las niñas en su madre, considerando que va más direccionado a la forma de pensar y de sentirse como mujeres sumisas; ya que no se puede desconocer que de una u otra forma la mujer campesina se caracteriza por ser luchona y verraca, aunque en algunas ocasiones se ven segregadas por los hombres.</p>	
<p>No. ENTREVISTA</p>	<p>DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS</p>	<p>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS</p>
<p>Profesora No.2: Sandra Yolima Ortiz</p>	<p>Descripción: Primeramente, se evidencia que la profesora entiende el género como una división entre las características similares que identifican a una persona y el aspecto biológico que condiciona el ser mujer u hombre. En un segundo momento se nos da a</p>	

	<p>conocer que el machismo es algo que predomina y caracteriza a la población de la vereda Bradamonte, observando que el hombre es el que imponen sus ideas y acciones sobre las demás personas que los rodean, sometiendo poco a poco a las mujeres y fortaleciendo en ellas una postura de sumisión.</p> <p>De acuerdo con lo anterior las acciones que giran alrededor del androcentrismo han implicado una reproducción de los comportamientos machistas dentro del aula de clase por parte de los niños hacia las niñas. Sin embargo, no se puede desconocer que existen unos roles y estereotipos que fortalecen esa actitud, lo cual entendido desde la profesora el rol es el que ocupamos cada uno dentro de una sociedad y el estereotipo es algo más marcado dentro del ser, algo así como características específicas de cada persona.</p> <p>De esta forma la maestra nos comenta que desde la escuela le apuestan primeramente en poco a poco ir concientizando a las mamás con respecto al papel tan importante que ellas tienen dentro de una sociedad y la capacidad física o psicológica que tienen de opinar y de ser escuchas. Por otra parte, con las niñas y los niños se empieza a trabajar desde las capacidades o fortalezas que tienen cada uno y de las que comparte, con el fin de que tanto los niños como las niñas deban empezar a trabajar bajo un mismo rol-</p> <p>Análisis: Primeramente en la entrevista realizada a las profesoras se evidencia un acercamiento pequeño al concepto de género, entendiéndose como hecho que comprende, cuestiona y hace referencia a las diversas características, roles y desigualdades que la sociedad le asigna a hombres y mujeres, a partir de sus particularidades biológicas y sexuales; reconociéndolas como una construcción simbólica que no se da naturalmente, sino que se caracteriza por ser transferida o aprendida, por ideas que terminan siendo unas atribuciones de lo que “deben ser” mujeres y hombres, como forma de transmisión social y cultural a las personas.</p> <p>Así pues, con lo que respecta a la predominación del machismo en la escuela vale la pena insistir en que dichos aspectos anteriormente mencionados surgen de la cultura y la tradición en el que las niñas y los niños campesinos de la escuela Bradamonte se ven inmersos, ya que como se mencionó durante el transcurso del trabajo, la familia es el primer lugar en donde ellas y ellos construyen las bases que irán determinando su</p>	
--	---	--

	<p>forma de ser y pensar, las cuales puedan que no se transformen del todo debido a las tradiciones y practicas conservadoras que duran con el paso del tiempo.</p> <p>De este modo es importante mencionar que la predominación de dichos estereotipos de género conlleva a la mujer-niña a un posicionamiento de inferioridad en oposición al hombre esto debido a que la mayoría de las características que forman dichos roles u estereotipos, se refieren a la mujer como indefensa, sumisa, poco inteligente y con atractivos solamente físicos, mientras que el hombre es caracterizado como fuerte, inteligente, valiente, experimentado, entre otros.</p> <p>Así pues, con lo que respecta a las apuestas por transformación desde lo pedagógico, se hace notorio un interés por poco a poco ir eliminando dichos roles y estereotipos, sin embargo, es un trabajo que requiere de asumir nuevos aprendizajes y posturas con respecto al tema del género, ya que como se mencionó anteriormente son condiciones culturales y tradicionales del ser y el hacer de las personas pertenecientes a la vereda Bradamonte.</p>	
--	---	--

6. Entrevistas semiestructuradas aplicadas a niñas y niños

6.3. Entrevista niño 1

Nombre: Vladimir Peñalosa	
Edad: Diez (10)	
Curso: Tercero (3)	
Preguntas	Respuestas
1. ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	Vladimir: Bonito, no sé, es como bonito, tener fuerza más que las niñas, pero no me gustaría tampoco ser brusco, es que los niños aquí en la escuela son muy bruscos con las niñas, las regañan, las maltratan.
2. ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	Vladimir: Futbol, basquetbol Maestra: ¿Cuándo estas en casa a que juegas? Vladimir: Futbol, escondidas, cogidas y esas cosas Maestra: ¿Y con tus hermanos a que juegas? Vladimir: Futbol
3. ¿Con que personas vives y que actividades realizan?	Vladimir: Con mi papá, mi mama y mis hermanos Maestra: ¿Tú sabes cuantos años tiene tu papá? Vladimir: 36 Maestra: ¿Y tu mamá cuantos años tiene? Vladimir: 26 Maestra: ¿A qué se dedica tu papá? Vladimir: ordeña y cuida las vacas Maestra: ¿Cuántas vacas son? Vladimir: Como 60 Maestra: ¿Y qué hace tu mamá? Vladimir: Le hace oficio a la casa y yo le ayudo también Maestra: ¿A que le ayudas? Vladimir: Como por ejemplo a tender las camas, a barrer, a lavar la loza y cosas así. Maestra: ¿Tu mamá solo hace oficio en la casa o hace otra cosa? Vladimir: También le ayuda a mi papá Maestra: ¿Todos los días le ayuda a tu papá? Vladimir: Si Maestra: ¿Tus hermanos también ayudan? Vladimir: También, a veces, pero casi no Maestra: ¿Quién más ayuda? Vladimir: Ayuda mi hermano Wilmer y Yosimar Maestra: ¿Wilmar a quien le ayuda? Vladimir: A mi mamá Maestra: ¿Alguno le ayuda al papa? Vladimir: Yo

	<p>Maestra: ¿Y es divertido?</p> <p>Vladimir: si, no tanto, pero si</p> <p>Maestra: ¿Y porque no tanto?</p> <p>Vladimir: Porque uno se aburre ahí</p>
<p>4. ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?</p>	<p>Vladimir: Jugar futbol, basquetbol</p> <p>Maestra: Por ejemplo, ¿Las profesoras a que mandan hacer a los niños?</p> <p>Vladimir: Hay veces a recoger la basura o hacerle aseo a la escuela</p> <p>Maestra: ¿Y qué hacen los niños?</p> <p>Vladimir: Barrer el salón, trapear los baños</p> <p>Maestra: ¿Y quién hace los oficios pesados?</p> <p>Vladimir: Las niñas</p> <p>Maestra: ¿Y qué hacen las niñas?</p> <p>Vladimir: Organizar el salón, no sé, a recoger las pelotas</p> <p>Maestra: ¿Y qué actividades hacen juntos?</p> <p>Vladimir: Actividades de matemáticas</p>

6.4.entrevista niña 1

Nombre completo: Katherine Alejandra Alarcón Garzón	
Edad: nueve (9)	
Curso: tercero (3)	
Preguntas	Respuestas
1- ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	Katherine: Para mi ser niña significa ser compartidora, respetar, si uno necesita pedir prestado, no pelear, no ser grosera.
2- ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	Katherine: Montar bicicleta y el básquet Maestra: ¿en casa a que juegas? Katherine: Con mi hermano Carlos, y Vladimir a las muñecas, les damos tetero las acostamos. Maestra: ¿en algún momento juegan a los carros? Katherine: Si, hacemos caminitos en la tierra y los pasamos por ahí
3- ¿Con que personas vives y que actividades realizan?	Katherine: Con mis abuelitos, mis papas u mis hermanos Maestra: ¿Cuántos años tiene tu mama? Katherine: Treinta y cinco, y mi papa cuarenta y uno, mi papa saca papa y mi mama ordeñar. Mi mama en la casa cocina, limpia la casa y yo le ayudo a tender las camas y barrer
4- ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?	Katherine: Las niñas en la escuela nos dibujamos, nos diferenciamos, y compartimos. Los niños trabajan en grupo, se diferencian y comparten Maestra: ¿a qué te refieres con “se diferencian”? Katherine: O sea, que, no todos somos iguales, sino que somos diferentes. Maestra: ¿Qué hacen las niñas cuando se realiza el aseo en la escuela? Katherine: Trapear, barrer Maestra: ¿y los niños que hacen? Katherine: Arreglar las plantas Maestra: ¿Qué hacen juntos? Katherine: Artísticas, compartir.

6.5. entrevista niño 2

Nombre: Kevin Daniel Ríos Peñalosa	
Edad: Ocho (8)	
Curso: Tercero (3)	
Preguntas	Respuestas
1. ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	<p>Kevin: No sé, una persona, honesto, compañerista, persona noble, porque es querido como lo quiere dios, respetar a las mujeres y dios nos hizo a los dos así para tener una buena familia</p> <p>Maestra: ¿Qué más hacen los niños?</p> <p>Kevin: Jugar</p> <p>Maestra: ¿Qué juegan?</p> <p>Kevin: Futbol, basquetbol, atrapadas, escondidas</p>
2. ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	<p>Kevin: Futbol, basquetbol, pistoleros y escondidas</p> <p>Maestra: ¿Por qué te gustan esos juegos?</p> <p>Kevin: Porque es de encontrarse a uno mismo, a ver quién gana metiendo más goles y haciendo más amigos.</p> <p>Maestra: ¿Y en la casa a que juegas?</p> <p>Kevin: juego con mis papas</p> <p>Maestra: ¿A qué juegas?</p> <p>Kevin: A vender cosas, tengo billetes de mentiras para jugar con ellos, después hablamos y después ahí nos ponemos a jugar, le ayudo a mi mama en la casa, le ayudo a cocinar, hacer para los obreros, comida para mí y a veces me voy para donde los obreros y también soy un obrero y ayudo a todas las cosas en la casa.</p>
3. ¿Con que personas vives y que actividades realizan?	<p>Kevin: Con mi papá, con mi mamá y con mi hermano</p> <p>Maestra: ¿Tú sabes cuantos años tiene tu papá?</p> <p>Kevin: No</p> <p>Maestra: ¿Y tú mamá?</p> <p>Kevin: Como 20</p> <p>Maestra: ¿Y qué actividades realiza tu papá?</p> <p>Kevin: Al trabajo</p> <p>Maestra: ¿Y en que trabaja?</p> <p>Kevin: Fumigando, sacando papa, cuidando las plantas, sembrándolas, a veces va a donde mi abuelita que le de unas tres plantas con raíz y entonces hay va mi papi y las planta, le hecha lo que necesita y después están grandes</p> <p>Maestra: ¿A qué se dedica tu mamá?</p>

	<p>Kevin: Al oficio a jugar conmigo, a veces ella se va a trabajar con mi papi, los cuatro nos vamos a trabajar y a veces va a donde mi abuelita a saludarla, a ver si está bien o mal, para llevarla al médico, siempre estamos bien de hecho.</p> <p>Maestra: ¿Pero tu mamá que más hace en la casa?</p> <p>Kevin: Siempre, lavar la loza, trapear, cuidar la casa, que no haiga tantos ratones, por eso es que tenemos una gata.</p> <p>Maestra: ¿Y cómo se llama la gata?</p> <p>Kevin: Micky</p>
<p>4-¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?</p>	<p>Kevin: Estudiar, educación física, retos, muchos juegos</p> <p>Maestra: ¿Cundo tienen que arreglar la escuela que hacen los niños?</p> <p>Kevin: A los niños nos mandan a trapear, lavar los baños, menos el baño de las mujeres, barrer los estos, echar cera, ordenar los pupitres y limpiar las paredes.</p> <p>Maestra: ¿Cuándo arreglan la huerta, quienes son los que la arreglan?</p> <p>Kevin: los hombres</p> <p>Maestra: ¿Por qué los hombres?</p> <p>Kevin: No se</p> <p>Maestra: ¿Qué es lo que hacen las niñas o que las mandan hacer las profesoras?</p> <p>Kevin: Trapear, barrer, lavar el baño</p> <p>Maestra: ¿Qué oficio es más divertido el de las niñas o el de los niños?</p> <p>Kevin: El de los niños</p> <p>Maestra: ¿Qué actividades hacen juntos?</p> <p>Kevin: Sembrar, trapear dos en un salón y dos en otro, dos barriendo y encerando y eso.</p>

6.7. entrevista niño 3

6.6. entrevista niña 2

Nombre completo: Karol Michelle Garzón Ríos	
Nombre: Diego Fernando Mayorga Gutiérrez	
Edad: nueve (9)	
Edad: Nueve (9)	
Curso: cuarto (4)	
Curso: Cuarto (4)	
Preguntas	Respuestas
Preguntas	Respuestas
1- ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	<p>Karol: Mmmm ... no sé.</p> <p>Maestra: Dale, piensa ¿por que es importante ser niño y ser niña?</p> <p>Karol: No sé (suspiro) ay no se profe.</p> <p>Maestra: ¿Qué otra cosa?</p> <p>Karol: No sé.</p> <p>Diego: No porque uno también ayuda para la sociedad, porque uno también puede realizar actividades como los deportes, no solo los hombres y no se.</p>
2- ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	<p>Karol: El baloncesto, jugar a las muñecas, montar en bicicleta</p> <p>Maestra: ¿Cuándo estas en casa a que juegas?</p> <p>Karol: con las muñecas, a la cocinita, a montar bicicleta</p>
3- ¿Con que personas realizas actividades vivas?	<p>Diego: Mi mama, mi papa y mi hermana</p>
3- ¿Cuáles actividades realizan?	<p>Maestra: ¿Sabes, cuantos años tiene tu papá con mi abuelo?</p> <p>Diego: 38 mi hermana, con mi primo con mi tío y con la esposa.</p> <p>Maestra: ¿Y tú? ¿Somos a tuve?</p> <p>Diego: ¿8 qué se dedica tu papa?</p> <p>Maestra: ¿Arquero? ¿Arquero papa con papa animales, con las vacas y mi mamá?</p> <p>Diego: Él es el que ayuda a trabajar para hacer sacos de maiz y maíz.</p> <p>Maestra: ¿Qué otra de las cosas que haces?</p> <p>Maestra: ¿Y tú? ¿Qué haces?</p> <p>Diego: Na, leña, escucha y ayudo a tender la cama, barrer.</p> <p>Maestra: ¿No qué hace tu mami?</p>
4- ¿Qué actividades realizan las niñas y los niños en la escuela?	<p>Diego: A broglar casa, postiona la comida o a organizar algo, a barrer y a lavar y a dar agua a las plantas</p> <p>Maestra: ¿Y admas niños?</p> <p>Diego: ¿Y prender el fogón</p>
4- ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?	<p>Maestra: ¿Y los niños que hacen?</p> <p>Diego: Ellos también juegan baloncesto, saltan y corren</p>

6.8. entrevista niña 3

Nombre completo: Breidy Dayana Ríos Garzón	
Edad: nueve (9)	
Curso: tercero (3)	
Preguntas	Respuestas
1- ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	<p>Breidy: Pues para mi significa mucho porque las niñas somos como más expertas en las cosas del oficio y para mí es muy importante estudiar</p> <p>Maestra: Y ¿porque estudiar?</p> <p>Breidy: quiero seguir adelante para hacer mi carrera y ayudarles a mis padres</p> <p>Maestra: ¿Qué has pensado estudiar?</p> <p>Breidy: Yo, he pensado estudiar veterinaria, primero porque me gustan los animales, y bailarina porque tengo el poder de bailar</p>
2- ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	<p>Breidy: A mí me gusta el basquetbol porque tiene una dinámica muy chévere y también me gusta el futbol, pero no tanto y también me gusta la educación física.</p> <p>Maestra: ¿Por qué no te gusta tanto el futbol?</p> <p>Breidy: Porque en el futbol a veces hay fracturas, los niños se caen, se raspan y a veces porque los niños no les gusta perder, se ponen ahí a pelear.</p> <p>Maestra: ¿a qué juegas en la casa?</p> <p>Breidy: Yo juego con mis muñecos, a veces con mis primitos y a veces a vender.</p> <p>Maestra: ¿Qué vendes?</p> <p>Breidy: Mis muñecos</p>
3- ¿Con que personas vives y que actividades realizan?	<p>Breidy: Con mi papa y mi mama</p> <p>Maestra: ¿a qué se dedica tu papa?</p> <p>Breidy: Mi papa se dedica a trabajar</p> <p>Maestra: ¿en qué trabaja?</p> <p>Breidy: En cultivo de papa, y a veces ponerles pasto a las vacas y juntos ordeñan a las vacas</p> <p>Maestra: ¿tu mamá a que se dedica?</p> <p>Breidy: A las labores de la casa, tender las camas, barrer, echar cera, brillar</p> <p>Maestra: ¿le ayudas a tu mama haciendo alguna de esas tareas?</p> <p>Breidy: A veces arreglando mi pieza</p>
4- ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades	<p>Breidy: En la escuela nos ponen a hacer el oficio aquí del salón y a veces nos ponen en la huerta</p> <p>Maestra: ¿los niños que hacen?</p>

<p>realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?</p>	<p>Breidy: Pues los niños hacen los trabajos más duros y también a veces ayudan a barrer y las huertas Maestra: ¿trabajaos duros como cuáles? Breidy: Trabajos duros como levantar las mesas, algo que sea pesado para las niñas. Maestra: ¿Qué actividades realizan todos juntos? Breidy: A veces todos arreglamos las huertas, a veces nos hacen dinámicas juntos y a veces nos ponen a arreglar el salón todo juntos.</p>
---	---

6.9. entrevista niña 4

Nombre completo: Nicol Brigitte Garzón Pardo	
Edad: diez (10)	
Curso: quinto (5)	
Preguntas	Respuestas
1- ¿Para ti, que significa ser niño y ser niña?	Eh... ¿Por qué crees que es importante ser niña? Porque es chévere ¿Por qué? Si uno fuera niño le tocaba trabajar más, le tocaba ayudarlo al papa más, en cambio si uno es niña no le toca, pues, ayudarlo mucho a los papas. Es chévere jugar con mis compañeros o compañeras y ya.
2- ¿Cuáles son tus juegos favoritos?	El baloncesto, el futbol, el beisbol y ya. ¿a qué juegas en tu casa? A las muñecas, por ejemplo, juego con mi prima cuando viene, a la profesora, a hacer divisiones, multiplicaciones, sumas, a enseñarle a ella a hacer las restas, porque ella todavía no sabe ni leer, ni sumar, ni restar.
3- ¿Con que personas vives y que actividades realizan?	Con mi papa, con mi mamá y con mi hermana ¿Cuántos años tiene tu hermana? Dieciséis años ¿Qué labores realiza tu papa? Mi papa trabaja en una empresa, como si fuera vigilante, que no se entre ganado, que no se entren personas, pero un ejemplo, cuando descansa, trabaja “desollando” la chugua ¿Qué es eso? Un ejemplo, es esa matica de chugua, y quitarle todo el pastico para que quede limpiecita. Mi mamá en este momento me hizo el desayuno y le está haciendo un favor a mi tía Anita y ya después se va a desollar la chugua. ¿Qué cosas más hace tu mamá? Un ejemplo, coge cubios, papa criolla, tiende la cama de ella, lava la loza y yo le ayudo a barrer y a lavar la loza; a veces cuando no le queda tiempo, cuando ella está lavando la ropa entonces yo le ayudo a tender la cama, mi cama, la de mi hermana.
4- ¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? ¿Qué actividades	¿Qué actividades realizan las niñas en la escuela? Eh... ¿Cómo así profe?

<p>realizan los niños? ¿Cuáles realizan en conjunto?</p>	<p>O sea, a parte de lo académico, o sea aparte de estar en el salón y ver todas las áreas de conocimiento, o sea, que les ponen a hacer las profes a las niñas.</p> <p>Cuando nos ponen a asear la escuela, un ejemplo cuando no viene la de hacer aseo, nos ponen a lavar balos a barrer a encerar.</p> <p>También nos piden el favor que les ayudemos a organizar los libros, bueno, hartas cosas.</p> <p>¿Qué actividades hacen los niños?</p> <p>Un ejemplo como la huerta, los ponen a desollarla, a echarles agua, a sembrarlas.</p> <p>¿Qué cosas hacen juntos?</p> <p>(risa) ... por ejemplo nos manda a hacer un trabajo, ejemplo, a mí y a Kevin, por ejemplo, nos manda a hacer un aseo.</p> <p>¿siempre hay un niño y una niña?</p> <p>No siempre</p>
---	--

6.10. Entrevista maestra titular 1

Nombre completo: Claudia Patricia Vega	
Ocupación: docente Escuela rural multigrado Bradamonte	
Preguntas	Respuestas
¿é entiende por género?	<p>Maestra titular: El género es la clasificación del ser humano de acuerdo a sus capacidades, características, a sus cualidades, de ahí viene como la clasificación.</p> <p>Maestra en formación: ¿características como cuales profe?</p> <p>Maestra titular: Características físicas, de fuerza, características de sus partes que conforman su cuerpo, características desde el sentido de la manera de pensar y hasta la manera de actuar.</p>
¿é roles y/o estereotipos de pero evidencia en la tela?	<p>Maestra titular: Aquí se alcanza a observar, en la comunidad educativa, en los padres de familia es la parte del machismo, de que ello son los que mandan los que deciden, la mujer muy poca participación tienen en las decisiones y el las cosas que se van a hacer en la casa, se logra observar y ver esto cuando uno le dice a la mamá: <i>-participe, en un proyecto, participe en esta actividad que se va hacer-</i> entonces ellas siempre dicen: <i>-toca hablar con él a ver que dice, toca preguntarle a él, a ver si, si se puede hacer eso o no se puede hacer eso-</i></p> <p>Maestra en formación: ¿Cómo repercute eso que observa en la escuela, en los niños y las niñas?</p> <p>Maestra titular: En que las niñas como ellas ven que su mamá es como tan sumisa, o digámoslo así, no tan sumisa, sino que sus decisiones, la opinión de ella siempre tiene que ir regida por la del papá, entonces de esa misma manera van las niñas. Y se logra observar aquí en la vereda Bradamonte, que las niñas dejan de estudiar y se deciden por conseguir esposo y siempre el esposo es un hombre mayor, más grande que ellas y que ellas no tienen de donde generar recursos para darles a sus hijos y darse a ellas mimas y siempre están dependiendo de esas personas, y muchas veces se logra conocer que ellos las maltratan, les pegan, y como ellas no lograron tener un futuro ni una actividad económica que les permitan salir adelante, pues tienen que seguir sumisas, y seguir ahí; entonces eso también como que esa es la visión que tienen las niñas aquí de su comunidad.</p>

	<p>Maestra en formación: ¿Qué entiende usted profe, por roles y estereotipos?</p> <p>Maestra titular: Yo creo que los roles es la función que cumple cada uno en la sociedad, en la comunidad, en la casa, cual es el rol del papa, de la mama, cual es el rol de los hijos del maestro, lo mismo de parte de la comunidad; y estereotipos, no me acordé, ¿Qué es estereotipos?</p>
<p>mo desde su apuesta pedagógica se inclina por la formación de dichas actitudes de carácter hasta?</p>	<p>Maestra titular: Pues, eh... aquí se ha trabajado desde que estoy aquí, siempre fortalecido las niñas, todas las niñas, porque el machismo es muy fuerte ¿sí? De que las niñas deben aprender a tomar sus decisiones, aprender a mirar si ellas quieren conseguir sus proyectos, que luchen por sus proyectos, que no hay que detenerse por las dificultades que tienen en la vida, que tienen que ser grandes, que tienen que aprender a tomar sus propias decisiones; los niños, que también hay que respetar a las niñas, que cuando uno conforma una pareja, que es de dos, no solamente de uno, que cada quien tiene su espacio, ¿sí? Que, así como el puede salir, ir y distraerse, de igual manera la mujer, que ella no tiene que estar siempre sumisa en la casa, sin ninguna actividad que le permita distraerse o compartir con otra persona; se trabaja desde todo lado, porque como yo le digo esto si es muy marcado acá en la vereda.</p>

6.11. entrevista maestra titular 2

Nombre completo: Sandra Yolima Ortiz	
Ocupación: docente Escuela rural multigrado Bradamonte	
Preguntas	Respuestas
1- ¿Qué entiende por género?	Maestra titular: Para mí, género estaría dividido como en dos partes, una, es un grupo de personas que se identifican por unas características iguales o similares, y otra puede ser de aspecto biológico dentro de sus condiciones biológicas.
2- ¿Qué roles y/o estereotipos de género evidencia en la escuela?	<p>Maestra titular: Aquí es muy predominado el machismo, es algo que caracteriza esta población</p> <p>Maestra en formación: ¿de qué manera?</p> <p>Maestra titular: Observamos que el hombre es el que impone sus normas, e impone todo lo que ellos quieran y como lo quieran hacer, y las mamás sometidas bajo las condiciones que ellos quiera, tienen que someterse a pedir permiso, someterse a opinar, someterse a decir las cosas que ellos quieran, por el bien de ellas y por lo que ellos quieren escuchar.</p> <p>Maestra en formación: ¿Cómo cree que estas prácticas influyen en las configuraciones de los niños y las niñas?</p> <p>Maestra titular: Pues observamos que muchos de los niños vienen a repetir acá en la escuela muchas de esos comportamientos, niños que observan en su casa que el papa, es agresivo, machista e imponente, entonces vienen a hacer lo mismo con las niñas dentro de la institución o dentro de la sede.</p> <p>Maestra en formación: ¿la profe entiende la distinción entre roles y estereotipos?</p> <p>Maestra titular: Pues el rol es que ocupamos cada uno dentro de un lugar, dentro de una sociedad, y pues el estereotipo ya es algo como más marcado dentro del ser, como algo más... son las cosas más específicas de cada una de las personas.</p>
3- ¿Cómo desde su apuesta pedagógica se inclina por la transformación de dichas prácticas de carácter machista?	Maestra titular: Creo que algo que hemos estado hablando con mi compañera es que tenemos que ir avanzando en este tema y hemos hecho varias reuniones y cada que hay una charla o una entrega de informes nosotras sensibilizamos, citamos, a los padres, que es padre y madre, para hacerles ver y caer en cuenta de esos procesos de que tienen que trabajar en conjunto, se tiene que respetar, las ideas de los dos valen, lo que está influyendo el

	<p>comportamiento de ello dentro de los procesos y el comportamiento de los niños dentro del colegio, con los niños estamos empezando y hemos estado trabajando como los niños tanto las niñas tienen las mismas capacidades, los niños y las niñas tienen la misma opinión, tiene las mismas fortalezas, y tanto los niños como las niñas deben estar empezando a trabajar bajo el mismo rol, o sea, no debe haber un género que predomine más que otro.</p>
--	---

7. Imágenes: mi rutina ¿qué significa ser niño y niña campesino? rutinas del diario vivir de las niñas y los niños de la escuela Bradamonte

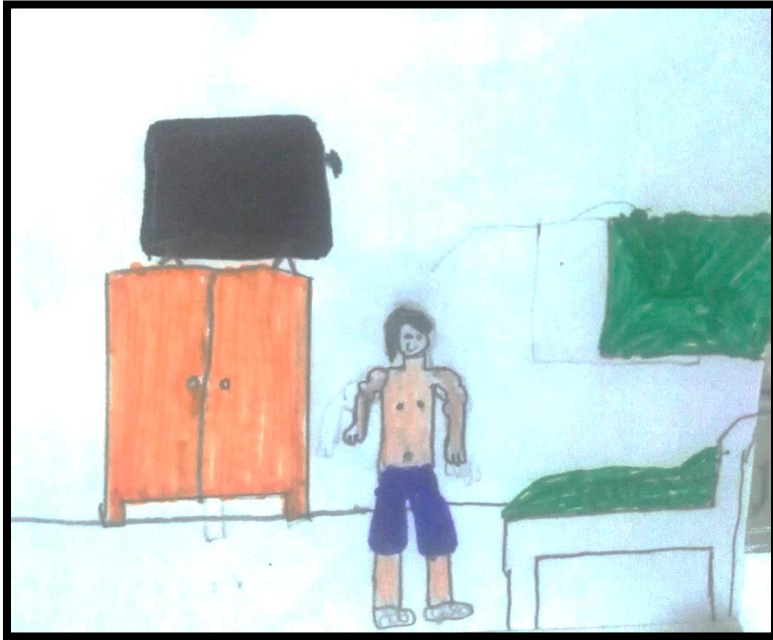


Imagen 1.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “soy yo cuando me levanto”
Camilo (2018)

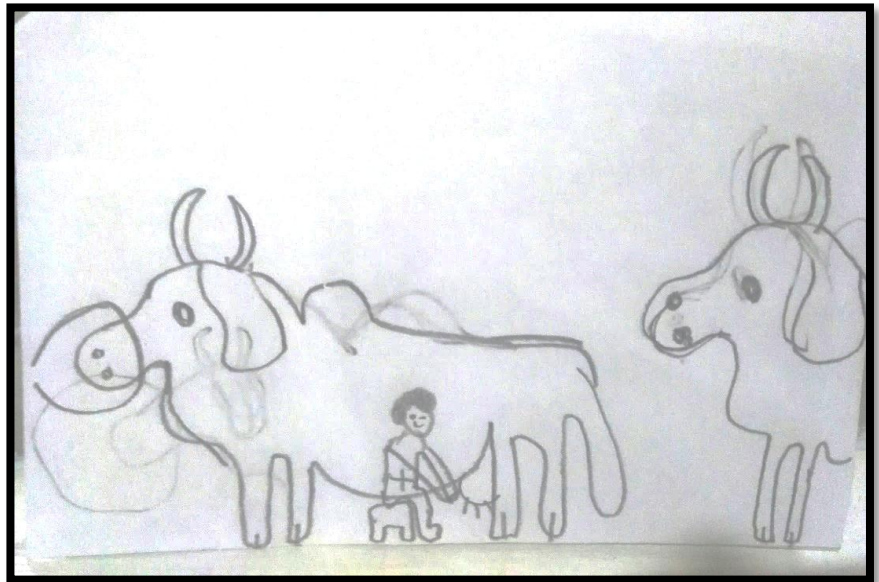


Imagen 2.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “estoy ordeñando las vacas”
Camilo (2018)



Imagen 3.
Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Así le damos comida a los pollos y a las gallinas” Kevin (2018)



Imagen 4.
Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Estoy jugando con mis amigos nuestro juego favorito, la lucha” Kevin (2018)

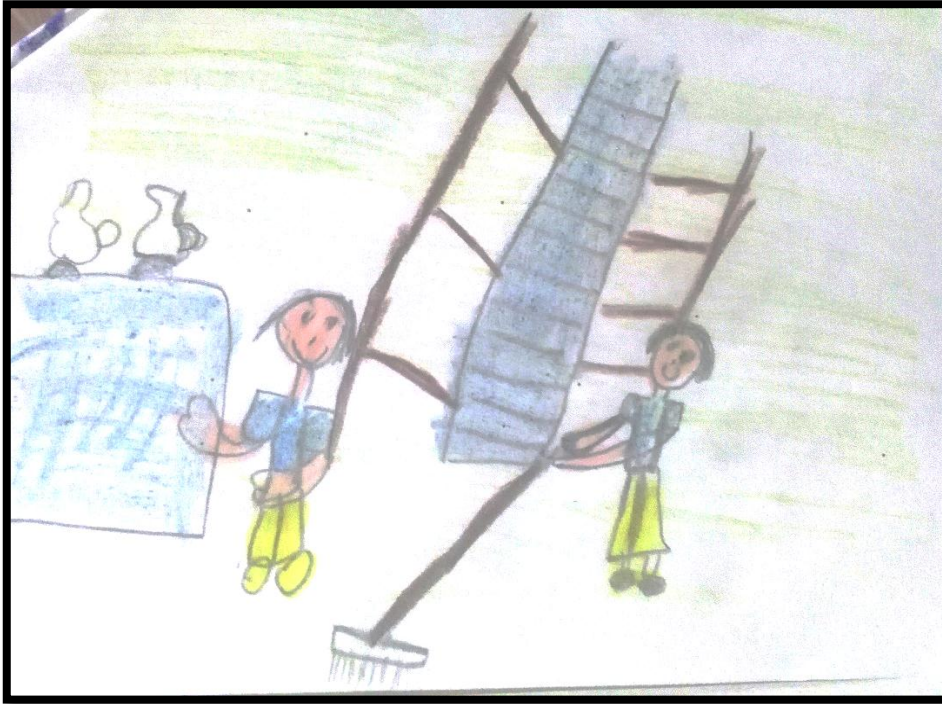


Imagen 5.
Acción pedagógica: Así es mi rutina. "Aquí estoy con mi mamá
barriendo, arreglando la casa" Bladimir (2018)



Imagen 6.
Acción pedagógica: Así es mi rutina. "Este en mi papá sembrando y
mi mamá sirviendo la comida" Bladimir (2018)



Imagen 7.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Estoy ordeñando a Cocola, esa es mi vaca” Nikole (2018)



Imagen 8.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Mi papá me está llevando en la moto para el colegio” Nikole (2018)



Imagen 9.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Le estoy llevando la loza a mi mamá después de almorzar” Diego (2018)

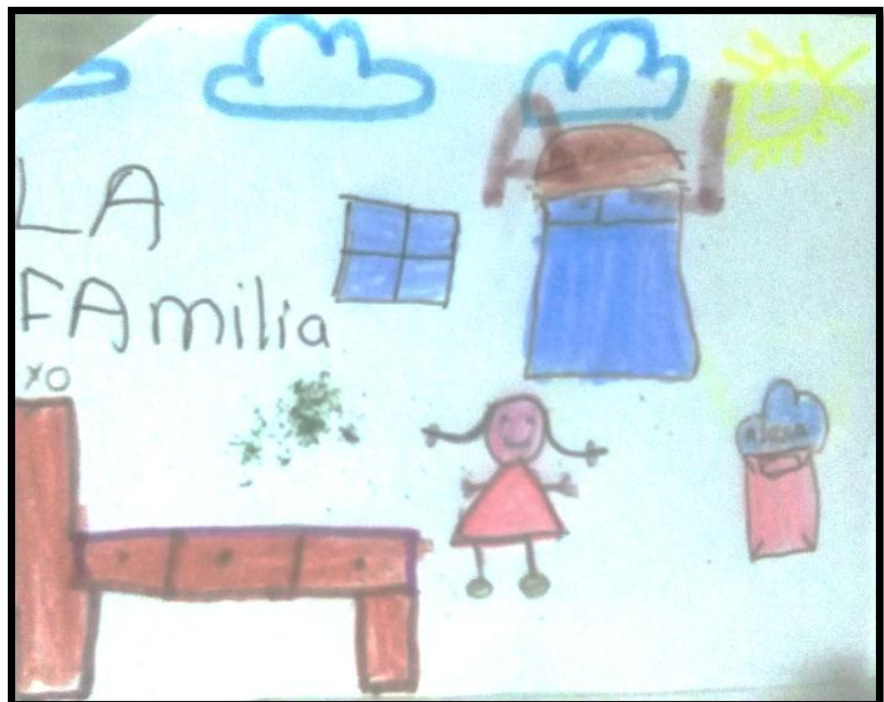


Imagen 10.

Acción pedagógica: Así es mi rutina. “Ahí está mi mamá en el cuarto, así son nuestras camas” Diego (2018)