

**APORTES PARA UNA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES (MASCULINIDADES
DIVERGENTES) DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E.D. BRAVO PÁEZ**

MÓNICA GIOVANNA CÁRDENAS BAUTISTA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:

***LICENCIADA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ENFÁSIS EN DERECHOS
HUMANOS***

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ D. C. 2020

**APORTES PARA UNA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES (MASCULINIDADES
DIVERGENTES) DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E.D. BRAVO PÁEZ**

MÓNICA GIOVANNA CÁRDENAS BAUTISTA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:

***LICENCIADA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ENFÁSIS EN DERECHOS
HUMANOS***

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ D. C. 2020

Resumen

En términos generales, sobre los niños varones se suelen ejercer roles de género predeterminados que se configuran socialmente en las masculinidades hegemónicas, donde se espera de ellos que satisfagan actitudes de poder, dominio físico, heteronormadas, patriarcales, entre otras, que además de representar valores culturales machistas, también les impide que exploren facetas importantes de su ser, tales como sus sentimientos o corporalidades, al estar también sujetos a lo rígido en lo que se considera debe ser un hombre, en particular, como futuro adulto productivo, como patriarca de la familia y que constantemente debe mostrar su masculinidad normativa.

Esta presión sobre los niños es latente en sus espacios naturales de la infancia, como lo son principalmente la escuela y la familia. Por tanto, abordar uno de estos territorios como lo es la escuela desde una perspectiva divergente permitirá no solo subsanar muchos los problemas que se tienen en nuestras estructuras sociales patriarcales, sino que además, permite crear un adulto funcional que es también libre de desarrollarse según sus sentires y necesidades. De esa forma, las actividades realizadas en la IED Bravo Páez con niños y niñas permitieron abordar estos temas de manera reflexiva y crítica, explorando la corporalidad, los sentimientos y los otros y otras como ejes para la transformación social desde aula de clases. Es esta la investigación y sistematización de esa experiencias.

Abstract

Usually, male children tend to have pre-determined gender roles that are socially configured in hegemonic masculinities, where they are expected to satisfy attitudes of power, physical domination, heteronormity, patriarchy, among others, which in addition to representing macho cultural values, it also prevents them from exploring important facets of their being, such as their feelings or their bodies, as they are also subject to the rigidities of what it is considered that a man

should be, in particular, as a future productive adult, as the patriarch of the family and who must constantly show his normative masculinity.

This pressure on children is latent in their natural spaces of childhood, as are mainly the school and the family. Therefore, approaching one of these territories as the school is from a divergent perspective will not only allow us to correct many problems in our patriarchal social structures, but also to create a functional adult who is also free to develop according to his feelings and needs. In this way, the activities carried out at IED Bravo Páez with children made it possible to address these issues in a reflective and critical manner, exploring the bodies, feelings and others axes for the social transformation from the classroom. This is the research and systematization of that experience.

Palabras claves: Masculinidades, Infancia, Corporalidad, Género.

Keywords: Masculinities, Childhood, Corporality, Gender.

I. Introducción

La presente investigación permite dar cuenta de una comprensión ligera, pero real, de la configuración de la masculinidad en los niños, entendiéndola como aquel paradigma de hombre que vive bajo un determinado modelo en donde se da cuenta de una superioridad respecto a su sexo, unas pautas de crianza dadas desde y por el género. Esta masculinidad es una construcción social que nos define como sujetos binarios, hombres y mujeres, y da pie para no prescindir de aquellos privilegios existentes en una sociedad patriarcal, machista y misógina, que desconoce otras maneras de ser y estar en el mundo, dando especial relevancia al *hombre*. Así, *El Hombre* en la estructura patriarcal es en sí mismo una configuración, que se expresa en las relaciones entre ellos mismos y con las mujeres a su alrededor.

Quienes entendiéndose dentro de lo masculino rechazan estos roles de dominación y poder, han decantado por plantearse masculinidades divergentes, como otras formas de explorar su ser, su cuerpo, sus sentimientos y su papel en la sociedad. Estas otras masculinidades rechazan las configuraciones patriarcales sobre el hombre, y se plantean un relacionamiento horizontal con otras definiciones sexuales, así como una libertad para la definición del ser. En esta investigación se abordarán las masculinidades divergentes o masculinidades contra hegemónicas, debido a que el término de *nuevas masculinidades* es un concepto que se encuentra en disputa, al que algunos autores trabajan como una etiqueta social y no un concepto político o reivindicativo.

Este trabajo se caracteriza por ser un proceso en donde los niños y niñas, dentro de una institución educativa distrital, dejan ver lo que han aprendido respecto al género con el paso de los pocos años que tienen, se muestran tal y como son, y revelan aquellos aprendizajes que han tenido en sus diferentes espacios de educación, como la casa, el colegio, la calle, la iglesia, entre otros lugares; así mismo, esta investigación le da una relevancia contundente al dimensionar en que medios se configuran los niños en tanto sujetos de género, con quienes se sienten identificados y como sacan o no provecho de lo aprendido fuera y dentro de la institución educativa, ejerciendo así unas relaciones de poder entre ellos.

Estos niños y niñas también ilustran la importancia de la infancia en la construcción del mundo, donde es necesario darles un lugar relevante y más participativo, en este caso, de nosotros como maestros, pues en medio de todo le apostamos al tipo de sujeto que queremos formar para una sociedad en particular, que supere los problemas presentes en la realidad actual en la que estamos situados. Es por esta razón que la infancia, como una de las categorías manejadas, adquiere relevancia en este proceso de sistematización, puesto que son ellos quienes nos dan pautas para que nosotros podamos comprender como se configura no solo como niños y niñas sino como

adultos en potencia, entendiendo que los procesos de transformación social comienzan desde como aprendemos del mundo y se manifiestan a través de los años de modo pausado, tal cual como hoy podemos ver en la actualidad cambios en lo que respecta a asuntos de género.

Para poder realizar un análisis en esta dirección fue necesario comprender que el tema de la masculinidad y su configuración va arraigada a comprender los comportamientos de los estudiantes, entendiendo esto como “la disciplina”, que según Watkins C. y Wagner P. (1987), es la instrucción que moldea forma, corrige e inspira el comportamiento apropiado. En específico, sobre el género existe un disciplinamiento que lleva a los niños por un camino hacia su definición subjetiva y personal.

Cuando se habla de la disciplina en relación con los comportamientos, se está hablando de esta también en relación con el cuerpo, pues es este el que permite estar, sentir y materializar todo aquello que se vive, donde aprendemos o desaprendemos de lo que nos rodea. Es por el cuerpo por donde nos expresamos y nos diferenciamos de las configuraciones sociales, teniendo una particular importante en lo que respecto al género.

Con ello, este proceso de sistematización de experiencias y aprendizaje experiencial se va a desarrollar de la siguiente manera en el presente texto:

En el primer capítulo va expuesta la pregunta problema, que marca la ruta de la investigación, y los objetivos que se persiguen, generando un hilo conductor para el adecuado desarrollo de este trabajo.

Luego se muestra una justificación a modo de relato personal, que pretende guiar la lectura a partir del interés particular de quien escribe para dimensionar las inquietudes y propuestas planteadas que me llevaron a realizar la presente sistematización.

En el tercer capítulo se desarrolla el marco conceptual, donde se muestran las bases teóricas sobre las cuales girará esta investigación, definiendo e interconectando las tres categorías que se trabajaran aquí: Infancia, Masculinidad y Corporalidad.

En el cuarto capítulo se describe el marco metodológico, que son las herramientas de investigación usadas, que decantan en la sistematización, describiendo los procedimientos usados para poder extraer la información de la experiencia hacia la creación de conocimiento.

En el quinto capítulo se realiza un desarrollo de la metodología planteada anteriormente, dando peso a la sistematización, donde se ubica el proceso de síntesis de los elementos recogidos durante la experiencia pedagógica, una pre visualización de los puntos de interés recogidos y la extracción de la información más relevante para estudiar posteriormente.

Para el sexto capítulo, se hará una breve caracterización del lugar donde se desarrolló la experiencia, tanto geográfica como socialmente, para contextualizar la experiencia a sistematizar.

En el séptimo capítulo se evidenciará por medio del producto final “Cartilla Pedagógica” la extracción de los aprendizajes con el propósito de poder compartirlos y a modo de puesta en práctica para futuras iniciativas.

Posterior a ello se pretende realizar una interpretación crítica de este proceso, hilando así las categorías manejadas en el marco conceptual, con el fin de poder darle una secuencia clara y concisa de este trabajo pedagógico, que es el apartado de análisis y conclusiones en el octavo capítulo.

Para cerrar el documento, se adjunta el índice y las referencias bibliográficas utilizadas.

Para finalizar, solo me queda manifestar que este proceso de Trabajo de Grado ha permitido que en mi espacio de práctica pueda comprender la importancia de hablar con los niños y niñas sobre temas que no deben ser tabús, que permiten un libre y tranquilo desarrollo de la personalidad, en donde no hay anulación del otro por ser diferente, y permite que podamos hablar de cuidado y autocuidado en espacios que se identifican como meramente académicos.

II. Pregunta Problema y Objetivos

Pregunta Problema

¿Cómo poder dar cuenta del proceso y aprendizaje pedagógico en torno a la deconstrucción de las representaciones sociales del género, en relación a la masculinidad, realizado en la Institución Educativa Distrital Bravo Páez, con los niños y niñas de primaria?

Objetivo general:

- Sistematizar una experiencia en la cual se construyeron herramientas pedagógicas, con el fin de promover un diálogo entre maestros y estudiantes (niños y niñas de primaria) en torno a la deconstrucción de las representaciones sociales acerca del género en torno a la masculinidad.

Objetivos Específicos:

- Reconstruir el proceso metodológico desarrollado en la Institución Educativa, en donde se pueda evidenciar la posible transformación de las construcciones sociales preestablecidas, en los niños y niñas, convirtiéndolos en sujetos de acción.
- Identificar y describir los principales aprendizajes y las múltiples reflexiones obtenidos en el espacio de práctica, como docente en formación.

- Evidenciar el producto final que es la cartilla pedagógica, construida a raíz del proceso con los infantes.
- Explorar los conceptos teóricos alrededor de la infancia, la masculinidad, el género y la corporalidad, que permitan dimensionar los anteriores objetivos en función de un análisis crítico y en perspectiva de emancipación.

III. Justificación

Hoy me estoy atreviendo a hablar, a usar las letras como mi voz, a hablar desde mi experiencia y exteriorizar aquellos sentimientos y emociones encontradas a lo largo de estos años. Hoy por primera vez me enfrento a mis memorias, a aquellos recuerdos que me han invadido, que me han cuestionado no solo a mi como mujer, como persona, como hija, esposa o madre, sino a la sociedad en general; hoy estoy aquí como aquel libro abierto que tiene tanto que expresar, que enseñar y que aprender, estoy al descubierto de lo que fui, de lo que soy y, de pronto, de lo que seré.

Uso estas letras como mi voz, como mi herramienta no solo de diálogo sino de reflexión y posible transformación. Mi voz como aquel mecanismo que me posibilita interlocutar con los demás, que promueve de construir y reconstruir desde mis vivencias, mis aprendizajes, mis prácticas, otorgándome dudas, cuestionamientos, y quizás opciones de cambio que permitan modificar el statu quo del *deber ser* que tenemos como seres humanos clasificados entre hombres y mujeres.

Tengo 27 años y en este tiempo he pasado de ser una infante niña, a ser una hermana, una cuidadora, una ama de casa , una hija, una estudiante, una madre, una mujer, una aprendiz de la

vida; y estas múltiples facetas me han hecho cuestionar el porqué del deber ser de una mujer, ¿por qué debe estar en casa limitándose a los oficios de esta?, ¿por qué no debo vestirse como me guste?, ¿por qué no puede aspirar a ser lo que quiera ser? ¿A hacer lo que me gusta?, ¿divertirme como me gusta, sin ser recriminada, humillada, vulnerada, atacada?, ¿Por qué no podemos salir tranquilas sin sentir miedo? ¿Por qué no podemos confiar en nosotras mismas para cumplir nuestros sueños?

Todos estos cuestionamientos empezaron a surgir cuando tenía 7 u 8 años: Mis padres estaban trabajando, mi papá como guarda de seguridad y mi mamá salía a “rebuscársela”, haciendo oficio en las casas de familia de algunos conocidos. Nosotros somos 6 hermanos, tres hombres y tres mujeres, de las cuales la mayor soy yo, por ende para mí fue más necesario y quizá obligatorio aprender de las labores domésticas debido a que soy la hermana mujer mayor y mis padres no permanecían mucho en casa, por tal razón apoyaba con el cuidado mis hermanos, dándoles el almuerzo, lavando la ropa, haciendo oficio, entre otras cosas, así mismo de igual manera, debía responder por mis estudios, tratando de ser, si no la mejor, por lo menos estar dentro de la clasificación de los 5 mejores del salón.

Académicamente me iba muy bien, y no lo niego, me encanta mucho el deporte, por eso cuando salíamos a descanso siempre buscaba la manera de poder jugar futbol, o cuando terminaba los oficios de la casa y salía a la calle siempre jugábamos futbol, así me rechazaran realizando comentarios como “bartola”, “marimacha”, “pata-brava”, y no faltaba el típico comentario “este juego es solo de hombres”; en ese momento no comprendía mucho de los comportamientos de mis hermanos, vecinos, amigos y compañeros de colegio respecto a que una niña jugara al balón, a pesar de que en mi caso ¡me gusta!. Lo que sí comprendía era la magnitud de aquellas palabras hirientes y descalificadoras que generaban en mí una baja autoestima, una versión de mí misma

muy reprochable, hasta llegar a pensar en querer ser niño, por aquellos privilegios que tenían y podía observar y evidenciar con comportamientos que tenían hacia los demás: a veces no quería ser lo que era, pero mirando a mis padres y su esfuerzo para nosotros estar bien, el chip femenino volvía a mí, y seguía con mis quehaceres y me sentía en un círculo, donde había un inicio, pero no un final; todo se repetía constantemente, seguía jugando pese a los malos comentarios y empecé a crecer, a desarrollarme, y evidencié cambios en mi cuerpo muy particulares: los senos y la cola iban creciendo, y me empezaron a verme con otros ojos. No puedo manifestar si ese cambio físico era positivo o no, solo sabía que estaba entrando en aquella como de ser mujer, con unas pautas de crianza definidas, con unos gustos respecto al fútbol definido, y aun así fui “víctima” del sistema patriarcal y machista. Durante un año casi todos los días aparecía un señor en una bicicleta mostrando el pene y masturbándose frente de mí, por alguna extraña razón aparecía más cuando caminaba al colegio, o la casa, o yendo por el pan para el desayuno, lo cual me volvió muy nerviosa, en su momento débil y hasta paranoica, porque todo el mundo era ese señor que me atormentó tanto tiempo.

Una mañana cuando salía por el pan, ese señor estaba al acecho, lo pude ver y ver su intención cruel, lo único que hice fue correr y pedirle ayuda a una señora, le comenté la situación y me creyó, tanto así, que esperó a que entrara a la casa; le comenté a mi papá lo sucedido y salió conmigo a buscar a ese señor, ahí entendí que al miedo había que enfrentarlo, pero no era capaz para tal hazaña... solo era una niña de 9 años aproximadamente. Sin embargo salí junto a mi padre de la mano y logré identificar a este señor, mayor, arrugado, con su saco rojo a rayas, mi padre quizá en su momento de desesperación por la situación y en un acto de valentía salió tras él, recuerdo bien ese domingo, 8 de la mañana: él me dijo que lo esperara cerca de un colegio mientras él volvía, pero mi paranoia me jugó una mala pasada y vi a una señora con la cara de él: sentí

miedo, angustia, me sentía en peligro, demasiado pequeña, y salí a correr a buscar a mi papá llorando, él me encontró y me dijo que no lo logró alcanzar pero que lo alcanzó a lastimar con una piedra, así que volvimos a casa, me sentí protegida y entendí que era débil y debía ser salvaguardada, el señor apareció un par de veces y luego sin más no volví a saber de él.

Aprendí a vivir con eso, lo superé, aunque los nervios y la sensación de debilidad seguían en mí como parte de mi esencia. Posterior a eso empecé a vivir lo que es abuso sexual: en ese entonces no sabía que eso estaba mal pues mis padres nunca hablaron de eso con nosotras, lo que recuerdo era que mis primos me tocaban, me daban besos, se subían sobre mí y se movían, y yo con tan solo 10 años aproximadamente lo veía como algo natural, no entendí la magnitud de esos comportamientos hasta que intentaron meterse con mi hermanita, no lo podía permitir, yo debía protegerlas de aquello que había vivido y me rehusé a que las lastimaran, así que seguí dejando que me tocaran y entendí otra cosa: las mujeres somos objetos sexuales, y sobre nuestros cuerpos no podemos decidir. Era imposible imaginar mi cuerpo como un templo, porque ya lo habían invadido, lo habían maltratado y lo habían desechado, supe entonces que ser mujer en una sociedad donde los hombres tienen derecho a agredir con palabras, acciones, a los demás seres humanos, no era el mundo en el que quería estar, no me quería adaptar a una vida llena de violencias, y entendí que algo andaba mal, que en mí no estaba mal sentir miedo, o debilidad, o llorar, que yo era el resultado de un conjunto de situaciones que había experimentado por otras personas y eso debía cambiar.

Yo no podía dejar de ser lo que era: una mujer, una hija, una hermana, y aunque realicé estas reflexiones intenté encajar en el statu quo del género, es decir, construirme socialmente por medio de mi sexo, así que mi manera de vestir cambió, tanto así que una vez me puse una minifalda, una blusa ombliguera y unos tacones y no tenía ni 15 años, cuando salí a la calle me

sentí devorada por los hombres y me sentí deseada y hasta sexi, hasta que un tío iba camino a casa me vio y me devolvió, me dijo “parece una puta, así se visten ellas, quítese esa ropa y le voy a decir a su mamá cuando llegue”. Nuevamente no supe que había hecho mal, lo único que supe era que otra vez me pisoteaban con aquellas palabras que cada vez más me volvían más pequeña. No entendía que era lo incorrecto si así se vestían mis vecinas, hasta mí prima, quería saber o mejor sentir esas cosas de adolescentes; recuerdo bien que una tía decía “la que no muestra no vende”, y lo estaba aprendiendo por medio de espejos, pero una vez más fui reprochada por vestirme así, y aunque modifiqué un poco mi manera de vestir -jean, blusa, vestimenta normal para la edad, a veces sudadera-, fui producto de abuso, de agresiones sexuales por la calle, un tipo en un taxi mostrando su pene, y las constantes tocadas de cola... se volvió nuevamente un tormento, y no tenía quien me protegiera, me sentía débil, sin valor, tocada por el que quisiera sin mi consentimiento, y no tenía la capacidad de poder decirlo por miedo a la burla, o la estigmatización. Una vez más aprendí a vivir con eso, a superarlo sola, a intentar ser yo sin importar lo que pensarán o dijeran de mí, aun estando expuesta al peligro, al acoso, a la violencia.

Cuando estuve más grande dejé de prestarle atención a esos comentarios, y aunque seguí cumpliendo con mis responsabilidades en la casa, me abrí camino en el colegio. Estando en bachillerato me reconocieron no solo por mi parte académica, sino porque en educación física siempre intentaba destacar, hacer la diferencia, hasta que me tuvieron en cuenta para participar en campeonatos, estar en Intercolegiados, y entendí que eso no me hacía menos mujer. Sabía que marcaba la diferencia y debía sacarle el mayor provecho a eso. Me sentía orgullosa de mí, soñaba con poder estar en un equipo de ligas menores o mejor aún, ser parte del equipo de Bogotá femenino y poder jugar, apasionarme aún más por ese deporte tan machista, pero solo fueron sueños...

Estando en octavo grado llegó un grupo de hombres llamado **Hombres y nuevas Masculinidades**, jóvenes y adultos que hacían parte de *Lazo Blanco*, estaban en mi colegio para hablar de una cosa que se llama *equidad de género*; yo nunca había escuchado eso y me quedó sonando. No olvidaré ese encuentro con estos hombres adultos, jóvenes, compañeros de mi salón, que se estaban cuestionando el deber ser de un hombre y una mujer, y por un momento me sentí tan identificada que lo único que hice fue vincularme a este grupo para aprender y tratar de aclarar las inquietudes que hacía varios años atrás me había formulado. La manera como me vinculé quizá no fue la adecuada pensándolo mejor hoy en día, pero en ese entonces estaba ansiosa de encajar en algo, y más si ese algo me llamaba la atención y era de mi interés personal.

Un día el grupo de hombres me invitaron a un evento en Casa Ensamble, una escuela de artes escénicas, porque ellos iban a realizar una presentación: me explicaron que el colectivo Hombres y Nuevas Masculinidades tenía varios subgrupos, unos se llamaba Vibranza, otro Ántrax. El primero era de hombres que danzaban con su cuerpo haciendo performance, y lo novedoso es que actuaban desnudos, sus cuerpos los pintaban a sus gustos y salían a danzar evidenciando como ellos veían y sentían el machismo, el segundo grupo era más de grafitis con mensajes en contra del machismo, y en Casa Ensamble se presentaba el grupo de Vibranza; yo no tenía idea de lo que hacían hasta el momento de la presentación, y vaya que fue una experiencia particular, porque con las situaciones que había vivido, ver a aquellos hombres desnudos fue impactante, recuerdo que sonaba la canción Du Hast de Ramstein y salieron esos jóvenes pintados con sus cuerpos desnudos danzando, me dieron ganas de salir a correr, sentí miedo, ganas de llorar, me sentí en peligro, pero algo en su acto se veía tan puro, sin morbo, que me atrapó, y decidí vincularme a Vibranza, pues esos actos de “rebeldía” generaron en mí una sensación de valentía, de fortaleza, de empoderamiento, cosas que nunca había sentido y pude dejar de sentirme débil, apropiarme de mí

y de mi cuerpo, por lo menos en ese entonces así lo sentía. Recuerdo que realicé varias presentaciones con este grupo, pintaban mi cuerpo y danzaba desnuda evidenciando por medio del performance la violencia hacia las mujeres, eran buenos tiempos, porque me empecé a prepararme en el tema, en el colegio hacíamos más visible el tema de la equidad de género y hasta grado once replicamos estos temas dentro de esta institución, pero claro está, hubieron maestros que se iban contra nosotros porque según ellos esos temas iban a volver a los hombres gays y a las mujeres lesbianas. No entendía cómo algunos maestros, aquellos sujetos que nos estaban formando, fueran tan necios o quizá ignorantes con estos temas, y aunque nos intimidaron con gritos y actos violentos, teníamos claro que queríamos que nuestros compañeros conocieran más de estos temas y se cuestionaran las cosas, que no tragaran entero, que pudiéramos deconstruir esas construcciones sociales impuestas históricamente y configurarnos de una manera no violenta, pensar en una nueva masculinidad y feminidad.

Realmente creí en eso que llaman nuevas masculinidades, le metí tanto el interés al tema que aun habiendo acabado mi bachillerato, seguí en el colectivo, apoyándolos en sus escenarios de diálogo, en sus presentaciones, en sus activismos: realmente ese espacio para mí fue escenario de acción, de aprendizaje, de deconstrucción, y aunque el colectivo fue para mí mi lugar de aprendizaje, había olvidado aquello de no comer entero, y empecé a cuestionar las prácticas de este lugar tan maravilloso, sentí la necesidad de generar reflexiones, de quitarme la venda y ver las cosas con otros ojos , y entendí las palabras sabias de Paulo Freire “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría y práctica, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo ”, en su libro *Pedagogía de la Autonomía*; y en ese momento supe que la coherencia entre lo que pensamos, decimos y actuamos debe ser nuestra

columna vertebral para transitar por la vida, para dar ejemplo, para mostrar que se puede transformar.

Recuerdo bien que ya llevando tantos años, nosotras las mujeres no éramos tan tenidas en cuenta, o quizás no teníamos el mismo trato que tenían los hombres de la organización: claro, hacíamos parte de este proceso, pero nuestros reconocimientos eran menores y no se me hacía justo. Una tarde tuvimos una reunión, recuerdo bien que fue en terraza Pasteur en el centro, sobre la séptima; nos reunimos todos los miembros desde el fundador hasta los que habían ingresado recientemente. En esa conversación uno de los miembros vieja guardia exponía que si el colectivo era de Hombres y Nuevas Masculinidades y Feminidades, las mujeres debían tener una participación hasta en las directivas, y que el lenguaje verbal y escrito debía ser más inclusivo, de hecho proponía que una mujer también fuera presidenta, y cosas así, porque el cambio debía ser de construido en conjunto, porque nosotras no solo sentíamos de manera directa el machismo, sino que también lo replicábamos consciente o inconscientemente. Tuvimos una reunión extensa y lo último que recuerdo fue que yo pedía la palabra, daba mis argumentos, y uno de los fundadores me trató como se le dio la gana, tanto así, que me dijo algo como “hijueputa”, y aunque muchos estuvieron en contra de ese comportamiento, él seguía actuando como si nada pasara.

Recuerdo que después de esa reunión con el colectivo que idealicé y quise tanto ya nada fue igual, algunos miembros se retiraron, otros como yo seguimos adentro, yo tenía la esperanza de poder cambiar desde dentro esas conductas, o por lo menos evidenciarlas y trabajarlas, pero me di cuenta de que ese colectivo era como una moneda: tenía dos caras y uno solo escogía la que mejor le sirviera. Desde ese entonces me alejé un poco del colectivo y en el 2010, estudiando Derecho, unos amigos me invitan a participar de un proyecto que habían ganado con ASCUN y la Universidad Santo Tomas. El proyecto se desarrollaría en Altos de Cazucá, donde obviamente

íbamos en representación del Colectivo, y los temas a trabajar era equidad de género y derechos humanos, pero desde el deporte, así que con mis amigos nos pensamos la posibilidad de crear una escuela de formación deportiva enfocada al microfútbol y abordando estos temas. Fueron los 2 mejores años de mi vida: dedicarle a los niños y jóvenes de un sector tan estigmatizado, mi tiempo, mis conocimientos y conocer su contexto, sus vidas, y ver que todos teníamos ganas de transformar esas historias, de hacer la diferencia... solo puedo decir que estábamos cumpliendo el objetivo, que estábamos marcando la diferencia, hasta que un día en la cancha, nos lanzan unas piedras. Nunca supimos quienes habían sido, solo sé que nos marcaron, nos ficharon y nos agregaron a la lista de niños y jóvenes que si no se dormían temprano, los mandaban a dormir, así que hasta ahí llegó nuestro proyecto, la escuela se acabó, nosotros no pudimos volver a subir durante un largo tiempo, pero seguíamos trabajando en sectores aledaños, teníamos los contactos, nos habíamos hecho conocer, tanto así que una vez un chico también del colectivo y de la ACJ, mayor que yo, como por 4 años o 5- yo tenía como 19 años-, se contactó conmigo para pedirnos colaboración con su grupo de Bosa, que le colaboráramos con actividades y demás... por nosotros encantados; hasta que este chico me acosó, una vez me invitó a salir al centro, y de un momento a otro se arrodilla en el sitio donde estábamos comiendo y me pide matrimonio; en ese momento supe que ya se había hecho una vida conmigo, me sentí asustada, nuevamente en peligro, pero podía actuar, recuerdo bien que lo abofeteé y salí a correr a buscar un bus que me acercara a la casa. Recuerdo que lloré mucho, me sentí usurpada, violentada, y recordé que la mayoría de los muchachos del colectivo tenían comportamientos particulares hacía mí y entendí que me veían como objeto quizás sexual, me decepcioné aún más de las personas del colectivo, que manifestaban discursos sobre género pero cuando estaban solos o al acecho eran los primeros en atacar.

Decidí coger otro camino, entre a la Universidad Pedagógica a estudiar Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, deje de estudiar Derecho, y me di cuenta que si podía ingresar a una universidad pública, sabía que tenía las capacidades así mis padres no creyeran mucho en mí, y cuando me aceptaron en el 2012 me sentí muy feliz; para ese entonces empecé a salir con un chico que replicaba la idea de las nuevas masculinidades y la equidad de género, él trabajaba con los chicos del Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta y me invitaron a participar como facilitadora. Yo estaba encantada de seguir haciendo lo que me gustaba en otros escenarios, hay volví a comprender la importancia de replicar estos temas en colegios, de apostarle a un cambio desde lo institucional... hasta que un día ese chico que fue mi polo a tierra, decidimos terminar la relación que venía mal y afectaba nuestro trabajo en el colegio, así que decidí hacerme a un lado y tener claro que nunca más iba volver a trabajar estos temas en él y con el colectivo, así como en el colegio y que me iba a dedicar a mi universidad y que las masculinidades y equidad de género solo iban hacer un recuerdo bonito. En ese momento decidí acabar con mi apuesta política.

Seguí mis estudios en la universidad y cuando empecé a ver las prácticas pedagógicas, había algo en mí que me llevaba a trabajar con mujeres, o en organizaciones que le apostaran o trabajaran el tema de género, o reconocimiento a la mujer, o estuvieran en contra del sistema patriarcal, y supe que eso de lo cual ya no quería saber más hacía parte de mí, de mí esencia, de lo que yo era como mujer, como persona, y no podía negarme la posibilidad de trabajar, así no fuera con el colectivo, y aunque tuve muchos tropiezos porque no me sentía a gusto en esos espacios, el interés sobre el tema seguía vivo en mí.

Para ese entonces estuve saliendo con un chico de la universidad, de la licenciatura en Electrónica, y era el típico hombre macho, coqueto, “sobrado”, que creía que todas querían con él,

y fue una relación extraña porque yo no quería nada serio, pero lo fue; teníamos buena química sexual, y quizá eso hizo que duráramos. Yo, una mujer que creía en las nuevas masculinidades y feminidades, terminé con un hombre arrogante y violento: era una relación de mucha violencia física y emocional y no lo quería admitir, admitir que era una vez más violentada por la creación de hombres dentro del sistema patriarcal y que yo podía frenar las cosas, pero no quería, fue frustrante, así que entre en ese juego, de golpes, de sumisión, y cuando sentí que toqué fondo, sentía que no valía nada, ni como mujer, ni como nada. Recuerdo que mi papá en su preocupación por aquella relación toxica habló conmigo, me dijo que esa relación me estaba haciendo daño y que debía alejarme, hay me di cuenta de que estaba desviándome de mi camino y de mis apuestas personales y políticas.

Decidí alejarme y continuar con mis estudios, continué con mis prácticas en la universidad, le metí la ficha a los escenarios que tenía a mi disposición, empecé a trabajar los fines de semana y en vacaciones y me volví a enfocar en mí, aunque costó mucho, porque reponerme de unas sensaciones de no valer nada, y dando la mejor cara ¡cuesta! Me tomó trabajo volver a reconocer que mi cuerpo era un templo, que debía empoderarme de mí como mujer, como ser humano, y cuando entré a la línea de investigación fue aquella luz al final del túnel que me ayudó a reponerme, a reconocirme, a sentirme y sentí que nacía una nueva mujer, con muchas heridas emocionales de su pasado, pero era nueva, con otros sueños, otras metas, otras aspiraciones. Pasando por todo este proceso conocí a un hombre, me costó mucho dejarlo acercar porque aún en mí estaban heridas muy profundas que me mantenían a la defensiva con aquel sujeto que se quisiera acercar, sin importar las intenciones, así que fui bastante agresiva, pero él, con toda la paciencia del caso, empezó a traspasar cada máscara que me había puesto, y al año de haber salido quedamos en embarazo: no lo podía creer, porque yo no pensaba en hijos, o en relaciones tan formales, pero

estaba pasando y quise asumirlo. Decidimos organizarnos juntos mientras estuve en embarazo y verme como mujer, ama de casa y trabajadora no era precisamente el proyecto de vida que tenía en mente, además porque era una situación que había pasado cuando era niña, al cuidar a mis hermanos, y verme viviéndolo de nuevo me puso a reflexionar en todo aquello que me había cuestionado desde mi infancia hasta la actualidad.

Aplacé la carrera por un año y medio, y me dediqué a mi hijo, a los quehaceres de la casa, me sentía extraña porque mi compañero, esposo, trabaja para traer el dinero a la casa y yo, en la casa con el niño, era como sentirme en la época de las 90's creo yo, cuando la esposa tiene todo preparado al marido, y vaya que fue confrontante para mí, porque yo que criticaba esas conductas sentía que las estaba reproduciendo, nuevamente retome la universidad y continué con mis prácticas, pero esta vez ya era diferente, porque soy madre, esposa, estudiante, hija, hermana, ama de casa, y ¿a qué hora iba a cumplir con todas las tareas que tenía en mis múltiples facetas?, es una situación desgastante porque en carne propia vivo lo que muchas mujeres viven, quizá en mayor o menor medida. Aun así intento cumplir con mis responsabilidades y acuerdos mientras mi esposo, amigo, compañero trabaja y sigue sus estudios. Y en medio de estas situaciones sigo con la idea de poder transformar todas estas pautas de crianzas, teniendo en cuenta que soy madre de un niño y no quiero que él reproduzca una versión errada de su masculinidad, sigo con la idea de poder hablar con niños y niñas sobre la equidad de género, sobre la masculinidad, así que me abrí paso para terminar mis prácticas en mi colegio Alma Mater, I.E.D. Bravo Páez, decidí apostarle a trabajar con niños de segundo y tercer grado, pues tenía cuestionamientos sobre las pautas de crianza de los niños: no por nada hay adultos violentos o hay otros amorosos, tenía la inquietud de cómo estos infantes se estaban formando o como los estaban formando para que tuvieran comportamientos violentos, ofensivos, o introvertidos, ignorados, y me di cuenta que nosotros

como maestros tenemos la posibilidad desde los espacios institucionales de interesarnos en estos niños, mostrarles opciones, enseñarles la posibilidad de otro mundo posible, así que me dije ¿por qué no trabajar el reconocimiento de la masculinidad desde el género con niños, si tenemos una mayor incidencia con ellos?

Supe en ese entonces que lo quería no era errado, que era viable, que los niños quieren decir todo, quieren expresarse y debemos darle la oportunidad para que ellos confíen en ellos mismos y evidencien que podrían llegar a afectarles o les está afectando vivir dentro de un sistema patriarcal, obviamente no con palabras tan elaboradas o tan conceptuales, porque los niños aprenden de manera más sencilla: desde la disciplina, por ejemplo, entender porque se golpean, se dicen malas palabras, se gritan, solo juegan con balones, mientras las niñas de manera opuesta son más calladas, lloran más, llevan sus muñecas como bebés, y estas cosas que parecen tan simples son la luz que tengo para entender cómo se están configurando, entender yo lo que ellos entienden por ser hombres o mujeres, saber que les enseñan en casa o que aprenden en el colegio, dentro y fuera de clases, que hacen que se configuren pero no que se determinen como hombres machistas o mujeres sumisas. Y esa es mi base para poder brindar posibles cambios, múltiples opciones que vayan desintegrando la idea del hombre macho, patriarcal y que es posible una construcción de sujetos hombres y mujeres diferentes, pensado en el cuidado, en el autocuidado, la importancia de nuestro cuerpo como templo y que puedan vivir de una manera distinta a la que históricamente se ha conocido, todo esto con el fin de poder desde mi vida personal llevarlo a la práctica, pues no es fácil cambiar el orden impuesto, pero no es imposible, y con estas apuestas, dando ejemplo, tengo claro que por algo se empieza.

IV. Marco Conceptual

La presente investigación se apoya sobre tres categorías esenciales, a partir de las cuales girarán las actividades que se desarrollaron, los análisis posteriores, y cuyos puentes tejidos entre ellas explican las conclusiones a la que arribará esta investigación. A saber, estas categorías son: Infancia, Masculinidad y Corporalidad.

Estas se han establecido como punto de partida porque expresan gran parte del abordaje conceptual que se va a trabajar más adelante, permiten ubicar elementos teóricos que ayudan a desglosar las partes descritas, y delimitan esta investigación a marcos que se pueden trabajar en modo de sistematización.

Es importante resaltar que todas estas categorías se interconectan, y en el marco del presente trabajo conceptual, se intenta vislumbrar luces sobre esas conexiones, y, además, rescatando un elemento transversal a todas ellas y que hace parte intrínseca de esta investigación: la pedagogía.

Infancia

Nos apunta Narodowski que la infancia no es solo campo de proyección sino una fuente de preocupaciones teóricas (1994, pág. 26). Esto nos comienza a vislumbrar un poco el por qué se trabaja el campo de la infancia como un espacio donde se encuentra la pregunta problematizadora del presente trabajo y se desarrolló multitud de interrogantes al respecto, pues a pesar de ser una categoría bastante estudiada, son múltiples las aristas desde las cuales puede ser abordada.

En este apartado se intentará recoger algunas de estas perspectivas académicas que tratan el tema de la infancia desde diferentes ángulos y enfoques, que, sin lugar a duda, pueden y tienden a converger en ciertos aspectos:

Un Estudio Sociológico de la Infancia:

a) La Nueva Sociología de la Infancia.

En general, el estudio de la infancia se ha abordado tradicionalmente como una preocupación de los adultos, el sistema educativo y las políticas públicas acerca de los entornos psicosociales y escolares que terminan repercutiendo como efectos en los niños y niñas. Al respecto, Gaitán Muñoz (2006) nos comenta que este enfoque es insatisfactorio para entender a la infancia, porque entre otras cosas, aborda a los sujetos como actores pasivos de estudio, sobre los cuales recae una mirada analítica de sus comportamientos, por lo cual se hace necesario acoplar metodologías del campo de las ciencias sociales que permitan entender mejor el rol que juegan en la sociedad. En particular, este autor entiende que estas metodologías nuevas de análisis quieren asumir al niño como sujeto activo de sus propias interpretaciones y conclusiones, muy de cerca a lo que se planteará como Investigación-Acción Participativa en el contexto de la infancia.

De esa forma, los niños y niñas no se entienden como objetivos formales de estudio, sino como actores sociales y sujetos políticos (Gaitán Muñoz, 2006). De esta forma, el primer reto a superar frente a la investigación en infancia, es lograr acoplar a los niños como investigadores en sí mismos, quienes con su forma de ver el mundo expresan su rol dentro de las comunidades a las que pertenecen; este reto se puede motivar con metodologías participativas de investigación que incentiven las preguntas y el dialogo de los niños con sus comunidades, de forma tal, que la investigación termine trascendiendo hacia un proceso de acción, donde se cualifica a los niños facilitando espacios de aprendizaje y entendimiento con las demás, y preparando a las

generaciones mayores para revalorar el rol de la infancia de manera más activa y participativa socialmente.

Esta perspectiva de la *nueva sociología de la infancia* hace hincapié en el papel activo de los niños, que no solo son sujetos pasivos sobre los cuales recaen los fenómenos sociales del mundo, sino que interpretan y se ven afectados por las dinámicas económicas y políticas de lo que les rodea, teniendo una mirada sobre ellas y modificando sus conductas en relación con las situaciones a las que se enfrentan. Así, un elemento central dentro del estudio de Gaitán Muñoz es el enfoque relacional y de socialización en la infancia, donde se rescata esta autonomía de los niños de una forma bidireccional (de ellos con respecto a los adultos y viceversa). Al respecto, este enfoque sociabilizador debe tener especial preocupación por las modificaciones en la infancia que sufren los niños en contextos actuales de globalización de los mercados e internacionalización de los delitos contra menores, que, entre otras consecuencias, repercuten en espacios de pobreza, explotación y desigualdad, categorías sobre las cuales no basta abordar de manera externa, sino que es preciso acoplar la voz de los niños como protagonistas.

b) Teorías de la Infancia.

Para Gaitán Muñoz, y citando a otros autores, las teorías sociológicas principales de la infancia son tres (2006, pág. 3):

- La *sociología de los niños*, cuyo punto de partida es que “los niños merecen ser estudiados por si mismos”, entendiéndolos como agentes investigadores y actores sociales.

- La *sociología deconstructiva de la infancia*, que, aunque también ve a los niños como actores sociales activos, pretende superar la visión clásica con la cual se ejerce un poder discursivo sobre la infancia, incorporando herramientas metodológicas menos ortodoxas y más amplias, que re signifiquen el papel político de los niños en sus comunidades.
- La *sociología estructural de la infancia*, que la entiende como un estadio estructural relativamente estático, que genera relaciones con los demás grupos sociales, especialmente el adulto que sería el sector mayoritario en la sociedad. Metodológicamente hablando, la infancia se podría estudiar de forma similar a como se hace con el género o las clases, pues, aunque sus miembros maduran y abandonan la estructura de la niñez, las relaciones son permanentes en la sociedad en la medida en que no se modifique al nivel macro estructural.

Como síntesis de estas teorías, que no son mutuamente excluyentes, Gaitán Muñoz propone un enfoque relacional, donde los niños viven su vida en una sociedad en la que pueden aportar, participar y transformar, y por tal razón, sus derechos deben ser reconocidos como lo son para las demás generaciones, sin menospreciarlos o ignorar su papel. Precisamente, esa crítica a la jerarquía adulto-niño es concebida en este enfoque, donde los infantes son simplemente excluidos del mundo del cual hacen parte, y en contraste a ello, la nueva sociología de la infancia pretende investigar sobre como las relaciones intergeneracionales modifican la experiencia de vida del niño y la concepción de las sociedades sobre la infancia. Además, en este enfoque, los diferentes tipos de familia juegan un rol de estructura primaria frente a la cual el niño se encuentra, de manera dinámica, en las relaciones intergeneracionales, por ejemplo, del niño con su madre o del niño con

su padre, aplicando un enfoque paralelo que trae a estudio otras dinámicas, como el género, tal cual se verá más adelante.

Respecto a la presente investigación, se partirá de este estudio con enfoque relacional y aplicando la nueva sociología de la infancia, pues permite entender y dimensionar la voz que los niños tuvieron en su proceso de manera activa y participativa. Esto se detallará de mejor forma en el marco metodológico.

Un Estudio Histórico de la Infancia

Precisamente, una de las razones por las cuales ha existido un punto de vista tradicional sobre la infancia, es el papel que históricamente se le da y la historiografía construida. Por ejemplo, desde un estudio tradicional de las sociedades del pasado, tiende a figurar cierto magno centrismo, es decir, en el estudio de personajes transcendentales, importantes y significativos desde un punto de vista de los grandes sucesos, y se deja de lado un estudio más interrelacional e integral de las diferentes partes que escriben la historia más allá de lo coyuntural.

Cuando se pretende estudiar las nociones históricas sobre la infancia, tiende a surgir esta noción tradicional, dejando de lado a los niños en su propia escritura aislados de los acontecimientos, y en general, separándolos del resto de estructuras sociales, dejándoles sin papel ni voz en la historia, salvo para casos muy específicos, mayoritariamente, donde la infancia tiene una relación bélica con su etapa coyuntural, como los niños espartanos, la cruzada de los niños o las juventudes hitlerianas. Podemos explorar este entendimiento histórico de la infancia con los ejemplos anteriores:

Los *niños espartanos* eran reconocidos en la antigua Grecia porque desde muy jóvenes eran entrenados para la guerra en condiciones supremamente duras, por ejemplo, haciéndoles experimentar con el dolor físico, andando descalzos, o no durmiendo en sus camas durante invierno, valiéndose de sus propios medios para satisfacer sus necesidades (Steinman, 2008).

La cruzada de los niños es el nombre con el que se conoció una campaña militar posterior a la cuarta cruzada (enmarcada en las guerras santas), hacia el año 1212. Aunque mezcla relatos reales y ficticios, muchos historiadores coinciden en que, tras las derrotas de los imperios cristianos en su empresa de recuperar Jerusalén de manos de los musulmanes, algunos sectores dentro del clero, la nobleza e influenciando capas populares, creían que el error estaba en la capacidad moral de las tropas. Para ello se pensó en enviar a niños a combatir, pues dada su corta edad, “estaban libres” de todo pecado y por tanto poseían un favor divino mayor, fuerza supuestamente incontenible contra los musulmanes. Según algunos estudios, la campaña que pretendía invadir tierra santa desde Alejandría falló y la mayoría de los niños fueron muertos o vendidos como esclavos. Aunque estudios modernos aseguran que existe una perspectiva de fábula de este suceso, si es un consenso que participaron personas de todas las edades, y parece ser cierta la participación de un gran número de niños, lo que posteriormente se tradujo en leyendas y cuentas (Runciman, 1951).

Por otro lado, Las *juventudes hitlerianas* fueron una organización de adiestramiento del partido Nazi alemán, que pretendía exaltar los valores nacionalistas, impartir instrucción militar y desarrollar sentimientos de culto a la personalidad de Hitler, racismo, antisemitismo y anticomunismo. En el marco de la II guerra mundial se fueron incorporando miembros cada vez más jóvenes, hasta que en 1939 se volvió obligatorio para todos los jóvenes mayores de 17 años su afiliación, y para 1944 era obligatorio para todos los niños y niñas mayores de 12 años. La

mayoría de estos niños terminaron siendo reclutados como personal de apoyo en las batallas conforme se iba acercando el final de la guerra, incluso, muchos terminaron siendo soldados. Un caso particular era el adoctrinamiento de las niñas, a quienes se les instruía en labores de embarazo y parto, con el fin de “dar más hijos a Alemania”, como dictaba una de las políticas del partido Nazi (Antón, 2016), además de roles domésticos de apoyo al obre alemán.

De esa forma, un estudio histórico de la infancia pasa por entender esas otras formas de leer el pasado. Para deMause, es importante un estudio de lo íntimo, de lo cotidiano, que permite entender las relaciones sociales y de poder que se entretajan en una sociedad en un periodo de tiempo. Esta misma autora señala que la principal relación en la que se encuentra la infancia y permite estudiarla desde un punto de vista histórico es la *paternofilial*, es decir, la interrelación entre adultos y niños, inspirada en el psicoanálisis para tener una aproximación a esta (deMause, 1982).

Al respecto, señala 3 formas principales de relación entre adultos y niños: una *reacción proyectiva*, que plantea que los deseos y miedos de los adultos son proyectados en los niños, sobre los que vierten responsabilidad por sus acciones; una *reacción de inversión*, donde el adulto ve al infante como sustituto de una figura adulta que no estuvo en su propia infancia, estableciendo vínculos de protección, provecho y chantaje afectivo; y finalmente, una *reacción empática* que parte de la comprensión del adulto sobre las inquietudes y motivaciones del niño, mirándolo no como un adulto en potencia que tiene vacíos, sino tal y cual es en el presente.

Con estas relaciones, deMause apunta 6 grandes periodos históricos acerca de la infancia (1982), que son:

1) *Infanticidio*, desde la antigüedad hasta el siglo IV. En este momento histórico, la vida de los niños estaba en manos de sus padres, quienes, por acción u omisión, disponían de ella, práctica que era bien vista socialmente y se daba por circunstancias particulares sobre poco acceso a recursos disponibles.

2) *Abandono*, entre los siglos IV y XIII. Aquí, aunque la vida del niño sigue estando en manos de los padres, se considera que tienen un alma pura, por lo cual se dejan a su suerte, abandonados del resto de la familia, siendo esta una forma de infanticidio indirecto.

3) *Ambivalencia*, entre los siglos XIV y XVII. En esta etapa el niño no tiene ningún papel en la sociedad y el adulto ni siquiera tiene consciencia de su proceso de crecimiento o maduración. Sobresale en esta etapa un carácter proyectivo, donde el adulto comienza a descargar angustias e iras contra él, a quien solamente se le presta atención en tanto hace acciones por maldad contra los adultos. Esta imagen se irá transformando a la siguiente etapa.

4) *Intrusión*, en el siglo XVIII. Aquí deMause señala la aparición del concepto moderno de infancia, con el nacimiento de la pediatría y las miradas científicas. Resalta un primer asomo de relaciones empáticas, donde surge la idea de la protección de los niños, lo que disminuyó notablemente la mortandad infantil. Esto también generó cambios dentro del mismo infante, quien ya se identifica de manera más clara a sí mismo.

5) *Socialización*, entre los siglos XIX y mediados del siglo XX. Las reacciones empáticas se van decantando hacia la noción de “formar” al niño en su papel como alumno. En el siglo XIX aparecerán por primera vez políticas de educación universales, donde se establecerá una preocupación sistemática sobre la infancia, aumentando las instituciones

de beneficencia y caridad, encargadas a su vez de las primeras pedagogías como tal. Se concibe al niño aún como un adulto en formación, y poco como un ser en sí mismo.

6) *Ayuda*, desde mediados del siglo anterior hasta la actualidad. Aumenta el interés desde las relaciones empáticas. Ya no se trata solo de socializar a los niños sino entenderlos en su propio contexto, además de establecer preocupaciones más allá de los meros asuntos médicos o educativos, por ejemplo, con tratados especiales de protección, como la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los derechos del niño, primera en su tipo, y luego las convenciones sobre los derechos de los niños de las Naciones Unidas.

Este entendimiento histórico permite la ubicación de las relaciones entre la infancia y la adultez, que como se ha visto, en el entorno actual podemos ubicar en una etapa de ayuda, aumentando cada vez más preocupaciones empáticas hacia los niños, si bien tradicionalmente se percibe una continuación de relaciones basadas en reacciones proyectivas y de inversión, que, sin embargo, se vienen relegando.

Un Estudio Pedagógico Sobre la Infancia

a) La Escolarización Tradicional y el Niño como Alumno.

Así como hay una forma sociológica de entender la infancia, existe una clara preocupación sobre la pedagogía en esta categoría. Al respecto, Narodowski señala la importancia de trabajar estos conceptos interconectados, pues “la niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones” (1994, pág. 26). Aunque existan campos de estudio sobre educación en población adulta o dirigida a sectores sociales específicos, como la educación para mujeres o para personas con capacidades diversas, el apunte de Narodowski lleva a reflexionar sobre el desarrollo histórico

de la pedagogía y la importancia que juega en las sociedades humanas, donde los niños deben incorporar rápidamente los conocimientos acumulados en sus comunidades para lograr asimilarlo en su rol como continuadores generacionales, convertirse en adultos y permitir que dichos conocimientos perduren en el largo plazo, proceso que se ha dado en la evolución humana y ha jugado un rol determinante para explicar al homo sapiens hoy, donde la *socialización* y la *culturalización* juegan un rol de especial preocupación (Narodowski M. , 1994, pág. 31).

Por ejemplo, dicha importancia que las sociedades le dan a la niñez se expresa en la existencia de campos cuya preocupación central es la infancia, tales como la psicología del niño o la pediatría, y de nuevo, la pedagogía. Por ello, para Narodowski existe un discurso específico de la niñez con la pedagogía de una manera integral, que no se dan en el marco del estudio de niños como sujetos, sino del entorno escolar de manera holística. Aparece un nuevo sujeto dentro de la investigación: el alumno, es decir, el rol del niño en tanto como sujeto escolar, y en potencia, como un adulto.

Para la modernidad, a este niño sobre se le asigna unas tareas específicas a las cuales debe apuntar su formación, y que están determinadas por sus condiciones socioeconómicas, sus cualidades, su lugar de residencia, el género asignado y las conductas que desarrolla, en tanto, determinan también que *tipo* de adulto será. Así, si la educación sobre ese alumno establece una norma de reproducción del sistema político-social dominante donde se encuentra, la pedagogía no es otra cosa que la cualificación de ese proceso de reproducción, que viene a ser la reproducción del ethos materialista, productivo y acumulativo de capital, traslado al campo escolar.

De esa forma, la pedagogía juega un rol de especial preocupación en la infancia, no solo porque define al niño en un momento particular como se ha detallado, sino que expresa las relaciones que se crean alrededor de él. Al respecto, la escolarización viene a ser la concreción de

dichas relaciones en un espacio y tiempo específico (en la escuela y durante el transcurso de la niñez¹), con relaciones sociales de poder definidas (por ejemplo, entre el alumno, sus padres, y su profesor), y que son albergadas dentro de la esfera de lo público, sin importar si la educación es estatal o privada, pues trasciende hacia las dinámicas sociales en su conjunto. Esta escolarización es un relejo de una alianza familia-escuela, en tanto ambas son instituciones que cumplen el mismo fin pero desde diferentes ópticas: convertir al alumno en adulto funcional, y en cuyo trabajo, el Estado sirve como árbitro de esa alianza (Narodowski M. , 1994, pág. 7). Así, en el proceso pedagógico de tránsito del niño hacia el adulto, la familia juega un rol de primer referente moral (por ejemplo, definiendo las matrices éticas y religiosas del niño), de sustento económico y de entorno social para el desarrollo de las dinámicas paternofiliales (con los adultos de su familia); de otro lado, la escuela tiene como tarea el desarrollo pedagógico de habilidades secundarias, cualificación de la mismas, sociabilización para los niños con sus pares (es decir, con sus compañeros de escuela) y, sobre todo, de disciplinamiento entendido bajo una lógica laboral que se ve manifiesta en la relación profesores-alumno.

Aquí, la escolaridad como lugar común de esa alianza, debe permitir cumplir el objetivo de la mejor manera posible, y es allí donde la uniformidad y la homogenización son capacidades que permiten cumplir dicha meta. Al respecto, la descrita relación familia-escuela en general deja por fuera al niño (que se le entiende como un sujeto pasivo destinado a cumplir las órdenes de los adultos), sobre el que recaen dominaciones que transitan por su desarrollo personal y su cuerpo, por ejemplo, con el uso de uniformes escolares, el control sobre sus expresiones corporales y el

1 No en vano, muchas veces se identifica el fin de la infancia con el fin de la etapa escolar.

disciplinamiento que se ejerce a través de los calendarios escolares, que también ordenan la vida de sus alumnos, sin tener en cuenta sus propios ritmos.

b) Las Utopías Pedagógicas.

Precisamente, Narodowski explora en otro de sus trabajos, “*Después de clase*”, las alternativas que se pueden abordar para superar esta visión tradicional y modernista de la escuela, no como una solución concreta a los problemas con los que se encuentran los educadores frente a la infancia, sino generando un diálogo entre los deseos de los niños, las intenciones de los educadores y un panorama donde se vean reflejados los problemas, entender el arraigo histórico de los mismos (al existir una base escolarizante sobre la que se trabaja) y plantear nuevos caminos para ejercer la pedagogía en la infancia, especialmente, encontrando nuevos riesgos en un presente cada vez más digital y tecnológico (Narodowski M. , 1999). En relación con el estudio histórico de la infancia, se puede ver como esos nuevos caminos se encuentran cuando se da la transición entre la era de *Socialización* hacia la de *Ayuda* (deMause, 1982), presentando saltos y discontinuidades que favorecen nuevas relaciones de empatía sobre los conductos tradicionales con los que observa la niñez desde la esfera adulta. De esa forma, una alternativa pedagógica a la escolarización pasa por un cambio de las relaciones proyectivas y de reversión, hacia relaciones de empatía con los niños.

Para ello, Narodowski plantea las llamadas “utopías sociopolíticas de la pedagogía”, como propuestas metodológicas de enseñanza que son dinámicas, entienden las nuevas particularidades educativas en entornos que han mutado sus formas de disciplinamiento y control. De esa forma, es preciso superar a la escuela tradicional, que funciona con un modelo de “gestión” de la escolaridad como si se tratará de una fábrica, donde se dictaminan que materias son útiles,

productivas, y cuales no²; lo que explicaría, entre otras cosas, el cada vez menor interés en ciertos campos del conocimiento, unificando asignaturas o directamente eliminando otras. De esa forma, las utopías de la pedagogía deben posicionarse como una herramienta educativa histórica, que responde a un modelo concreto que se plantea como horizonte y pretende conectarse con el alumno, potenciándolo como ser humano y no solo en su potencia de adulto productivo.

Género y Masculinidades

Respecto a la presente investigación, la delimitación con el trabajo en infancia se puede encontrar en un siguiente nivel, con el desarrollo pedagógico que se trazó sobre los conceptos de género y masculinidades, en conjunto con los niños en los talleres que se dieron. Para ello, se abordarán estas categorías desde conceptos macro hacia la particularidad que interesa, y que se detallará para esta investigación.

Una Perspectiva del Género

El género es una herramienta de análisis que reconoce las construcciones sociales sobre las orientaciones sexuales, el papel de los individuos en la división social del trabajo según éstas y rol de la subjetividad que se desarrolla según estos elementos. Para autoras como Lagarde (El Género, 1996), el género es una categoría que surge dentro del feminismo como concepto político-histórico, pues las primeras en reflexionar sobre sus propias condiciones de opresión y desigualdad en base a los criterios antes mencionados fueron las mujeres. Al respecto, continúa señalando que el análisis de género es una guía que permite entender la pluralidad y diversidad de géneros, por

2 Esto por ejemplo se suele ver con sistemas de educación en las esferas del poder. En muchos países, la forma de calificación a las instituciones de educación se ejerce con análisis estrictamente cuantitativos, dejando sin contexto estos resultados y relegando el papel de la pedagogía a una herramienta que debe mostrar resultados medibles y reproducibles. Esta orientación cuantitativa entiende a la educación como un medio más de producción.

lo cual se establece como un análisis democrático al reconocer entendimientos horizontales entre los géneros, tanto para cuestionar las relaciones existentes hoy como alternativas.

Dentro del género, la subjetivación es un elemento particularmente importante, y en él se atraviesan cosmovisiones diversas provenientes de tradiciones religiosas, de reflexiones producto de la modernidad, o de análisis con bases científicas que reconocen la existencia de géneros múltiples más allá del binarismo hombre-mujer³. Por ello, aunque la categoría de género se puede entender en contextos sociales como un sector o área de la población, el entendimiento subjetivo sobre el mismo cobra especial relevancia para plantear horizontes, reconocer derechos propios y ajenos, y encontrar una individualidad en lo colectivo acorde a la orientación social que cada quien siente; así, el *empoderamiento* es una de las tantas formas de definir esta subjetivación, pues pretende que cada individuo se reconozca como sujeto político-genérico a partir de un desarrollo humano propio en contaste diálogo con los demás.

Precisamente, en un análisis de las condiciones de género se establece que existe una relación de poder dominante de un género hacia los demás, donde se resaltan los valores masculinos y se premia la manutención estructural de dicho sistema, al que se conoce como *patriarcado*, y cuyos estructura cultural se rige sobre valores androcéntricos, homofóbicos y misóginos (Ruiz A., 2000). Este orden social termina repercutiendo en desventajas para las mujeres y géneros sexuales disidentes, estableciendo brechas de desigualdad a nivel de la

³ Entre otros estudios, se puede hacer referencia a: Sex chromosomes and brain gender (*Los cromosomas sexuales y el género cerebral*, traducido al español) (Arnold, 2004), y a la indagación Sex redefined (*sexo redefinido*, traducido al español) (Ainsworth, 2015).

satisfacción de las necesidades vitales entre los hombres y los demás (Lagarde, El Género, 1996)⁴.

Esta desigualdad se manifiesta en diferentes formas de violencia, tanto físicas como estructurales:

“En su relación directa con cada hombre, las mujeres de su vida -su madre, sus hermanas, sus hijas y todas sus parientas, así como sus novias, esposas y amantes-, conviven con los hombres bajo servidumbre, están sometidas a su control y al alcance de su violencia. Al final del segundo milenio, las mujeres viven una inferioridad material y simbólica: tienen poderes secundarios e ínfimos, a la vez que están sometidas a los poderes de los hombres que actúan sobre ellas, desde posiciones y espacios superiores y cargados de poderes mayores.” (Lagarde, Identidad de género y Derechos Humanos: La construcción de las humanas, 2017, pág. 139).

“La violencia de género daña las vidas y el mundo de las mujeres y es ejercida desde cualquier sitio y con cualquier objeto material o simbólico que pueda causarles tortura, daño y sufrimiento. Las repercusiones de la violencia a las mujeres son variadas e incluyen desde la lesión de su integridad como personas, la pérdida de libertad (de posibilidades), hasta la pérdida de la vida. Es evidente que la finalidad de la violencia de género cumple funciones políticas para lograr la dominación de las mujeres y mantenerla cada día, al debilitar a las mujeres y menguar así su capacidad de respuesta, de defensa y de acción. La violencia genérica produce en cantidad de mujeres uno de los recursos más importantes del control patriarcal: el miedo.” (Lagarde, Identidad de género y Derechos Humanos: La construcción de las humanas, 2017, pág. 140).

4 Respecto al estudio de Lagarde, es importante señalar que ella no se refiere explícitamente a las disidencias sexuales, por lo cual cuando se haga referencia en el marco de esa referencia a estas es como un añadido propio de la autora de la presente investigación.

De esa forma, una reflexión basada en el género hace que sea un objetivo la formación de un sujeto social y político con perspectivas de emancipación, que cuestiona el orden patriarcal en búsqueda de apuntar a condiciones colectivas de vida que permitan la redistribución de los privilegios y responsabilidades. Para ello, un primer lugar de acción de este sujeto es la cotidianidad, donde se desdoblán todas las normas basadas en el género, por ejemplo, en las tareas domésticas, el cuidado de la infancia, los niveles adquisitivos laborales o los riesgos a los que se ven expuestas las mujeres constantemente. Y luego de ello, se apunta a un sujeto que tiene capacidad de incidir en el contexto del sistema patriarcal, por ejemplo, en la creación de movimientos sociales feministas, que plantean la modificación de políticas públicas, el cuestionamiento estructural de las instituciones machistas o la expansión del empoderamiento de los géneros no masculinos.

Respecto al campo de lo cotidiano, resalta el papel de la sexualidad, que en el caso de las mujeres ha sido desposeída para un beneficio del patriarcado, condicionando los cuerpos, objetivos a cumplir y funcionalidad de la mujer dentro del sistema, que como se verá más adelante, también tiene su contraparte en el ámbito de lo masculino, a quien también se le asignan tareas en lo cotidiano relacionado con una prevalencia en base a una sexualidad de poder.

Para superar el patriarcado, Lagarde propone una nueva cultura de género, que se basa en los principios éticos de la mismidad, la sororidad y la solidaridad, en contraposición a los valores negativos expuestos del patriarcado (Identidad de género y Derechos Humanos: La construcción de las humanas, 2017, pág. 156). En este sentido, la mujer adquiere un eje emancipador como protagonista de su propia libertad, sin embargo, el hombre también debe jugar un papel en dicho proceso, que como se verá más adelante en las masculinidades, pretende reorientar actitudes que

posee como sujeto dominante en el sistema patriarcal, renunciando a sus privilegios, cuestionándolos y rechazando las metas a cumplir que se le asignan.

Masculinidad y Género

La masculinidad es, al igual que la feminidad, es una construcción social, que está orientada dinámicamente por las fuerzas que interactúan a nivel macro y micro, como se ha explicado, desde el patriarcado. Aunque la palabra se puede entender íntimamente asociada etimológicamente a las cualidades varoniles, la masculinidad se estudia en el análisis de género en clave a los roles que se le asignan a los hombres en medio del sistema patriarcal, y como a través de procesos de subjetivación, estos pueden reorientar esas perspectivas.

Al ser una construcción social, la masculinidad es un concepto que viene a ser definido por las sociedades que asignan significado. Para Ellen Hardy y Ana Luisa Jiménez, la masculinidad está relacionada con posiciones de autoridad dentro del sistema patriarcal, donde ser hombre significa esencialmente tener y ejercer el poder, y este “exige poseer algunas características, tales como ganar, ordenar, lograr objetivos y ser duro. Por otra parte, las características genéricas atribuidas al hombre, tales como objetividad y racionalidad, le otorgan un dominio sobre la mujer.” (2001). Y, respecto a ello, el significado de lo masculino se encuentra definido de forma hegemónica, así que salirse de los cánones establecidos puede repercutir en una idea de disidencia frente al entorno patriarcal, lo que lo aliena con esa idea de lo masculino:

“De esta forma, la masculinidad se ha transformado en alineación, ya que implica suprimir emociones, sentimientos y negar necesidades. El varón llega a temer que si experimenta y demuestra sentimientos de ternura y afecto puede transformarse nuevamente en un niño dependiente. Se siente obligado a creer que la mujer le pertenece y que las relaciones con ella deben ser más de poder que afectivas. De esta forma, el varón se aísla

no solo de la mujer, sino de otros hombres, por lo que raras veces desarrolla una verdadera intimidad con personas de su mismo sexo” (Hardy & Jiménez, 2001).

Se puede entonces entender y estudiar la masculinidad desde los entornos culturales, clasificando los valores morales en los entornos laborales, familiares, sexo-eróticos y económicos. Resalta para la presente investigación, la perspectiva de la infancia en la masculinidad aportada por Hardy y Jiménez, donde señalan que:

“Los niños son estimulados a jugar en espacios abiertos, en la calle, a la pelota, con autos y a la guerra. Las niñas juegan con muñecas, imitan las tareas domésticas ejercidas por su madre y raras veces les es permitido jugar fuera de su casa. Desde pequeños, los varones comienzan a percibir su fuerza y las niñas su dependencia. Se le enseña a cada uno de ellos el lugar social que ocupan, en que el varón siempre tiene poder y ventajas. Es común que a las niñas se les mande a lavar los platos o a arreglar la cama (de ella y de su hermano) mientras que al niño no se le atribuyen tareas domésticas.” (Hardy & Jiménez, 2001).

De esa forma se establece un pseudo-diformismo sexual potenciado por una sociedad patriarcal, que condiciona en la infancia unos caminos de formación que apuntan a mantener su propio orden estructural, en beneficio de privilegios masculinos y en detrimento de la mujer y los demás géneros. Al respecto, los anteriores autores señalan que la irrupción del feminismo afecta las relaciones de género, al disponer de herramientas emancipadoras a la mujer, lo que ha repercutido en un gran número de hombres que apoyan la causa feminista. Esto ha llevado a que ciertos colectivos de hombres se planteen cambios en sus propias masculinidades, pensándolas en este contexto de emancipación femenina y otras sexualidades, por ejemplo, bajo paradigmas como

la teoría de liberación masculina (Hardy & Jiménez, 2001), que se propone escapar de los lugares comunes de opresión, agresión y dominación que ocupan los hombres en el sistema patriarcal.

Precisamente, esta idea de una re significación de lo masculino en este nuevo contexto es lo que muchos autores y activistas han llamado *masculinidades divergentes* o *contra hegemónicas*. Al respecto, Javier Ruíz y Karen Sarmiento señalan que esas otras masculinidades son construidas por hombres que toman distancia de las acciones tradicionales del patriarcado, mostrando una actitud crítica, por ejemplo, a través de distanciamientos generacionales o el rompimiento con las estéticas canónicas de lo masculino (2016), respectivamente y a modo de ilustración, cuestionando en sus familias en rol del padre como patriarca, y asumiendo estéticas femeninas en sí mismos, tales como el maquillaje o uso de faldas, acciones que también van en la misma línea de las disidencias sexuales que de construyen los géneros binarios asociados a lo tradicional. Esta re significación ha irrumpido desde las esferas privadas y sociales, en general, bajo la etiqueta de “nuevas masculinidades”, pero que también se encuentran en otras aristas tales como las masculinidades libertarias, que se asumen en su contexto de militancia política (Ruiz & Sarmiento M., 2016).

Masculinidad e Infancia

Finalmente, una vez establecidos los conceptos de género y masculinidad, es importante buscar la interconexión de ellos con la categoría inicial del presente marco: la infancia.

Cómo se señaló anteriormente, la escolaridad tradicional actúa sobre los niños y niñas buscando perpetuar modelos de adultos funcionales a los estándares sociales. Cuando se intercepta esto con un análisis de género, la escolaridad se supone también patriarcal, en tanto condiciona la formación en la infancia asignando roles preestablecidos: para los niños orientados hacia una adultez heterosexual, de productividad económica para la solvencia familiar y de poder sobre sus

futuros hijos y su esposa; para las niñas, se les guía en estándares de satisfacción de lo masculino, trabajos domésticos y de sumisión. Si bien ha habido cambios de enfoque, sobre todo en lo concerniente a la educación de las mujeres, a quienes cada vez más se les motiva a una independencia económica, muchos de los valores tradicionales del patriarcado se reproducen de manera sistemática.

De esa forma, la masculinidad hegemónica que se traza en las escuelas tradicionales muestra un modelo de hombre exitoso y aguerrido, al que los niños deben aspirar de manera universal incluso pasando por sus propias condiciones subjetivas, por lo cual muchas veces deben encajar sus individualidades en esos moldes, por lo cual este proceso muchas veces termina siendo también violento con los niños, de manera tal, que el sistema patriarcal no solo se expresa a través de violencias sino que se reproduce también a través de ellas. En palabras del investigador Alfonso Hernández:

“Así, prevalece lo masculino como una actividad hegemónica que está siempre en contra o sobre otras formas de masculinidad que no concuerdan con ese ideal impuesto culturalmente, que es además casi imposible de lograr, pero que por ese mismo motivo permite mantener el poder sólo a una minoría de hombres” (1995).

De esa forma, el patriarcado re afianza su modelo hegemónico excluyendo otras formas de masculinidades, tales como las que expresan los niños. Así, la formación en la infancia de los niños los hace no solo parte de la reproducción de las estructuras patriarcales, sino eminentemente, víctimas de estas (Ruiz A., 2000).

De esa forma, en el elemento sociabilizador en la escolaridad, se ejercer formas de presión sobre los niños con sus pares y desde los adultos (familiares y profesores) para que amolden su

subjetividad a la expectativa que se tiene sobre un hombre funcional. Entre ellas, ocurre formas de silenciamiento emocional (“los niños no lloran” sería una de las premisas), pronunciamiento social (“los hombres no deben estar en la cocina” es otra de las frases comunes) y silenciamiento del cuerpo. Respecto a esto último, existe una perspectiva social patriarcal que asigna al pene unos significados particulares que trascienden de la intimidad sexual, y que, en el caso de los niños, se le atañe valores negativos al descubrimiento genital, reforzando la idea de que el pene responde más a lógicas de rendimiento que placer, y en los adolescentes, censurando la caricia, la exploración auto erótica y desvalorizando el cuidado personal. Todo esto conlleva a una incidencia sobre el cuerpo del niño, que debe “endurecerse”, hacer rígidos y fuertes sus movimientos. En la escuela, la educación física normalmente está dada para ello y moldear el cuerpo de los niños en esas bases, exigiéndoles normalmente más que a las niñas y educando en ellas actitudes psicológicas de sacrificio (Ruiz A., 2000, pág. 3).

Precisamente en lo que respecta al sacrificio, los niños se ven inmersos en una lógica de reto, de competencia, y el punto de llegada sería la masculinidad hegemónica, que se conoce como *la hombría*, y que además de ser lograda debe ser continuamente “mostrada” a los demás, por lo cual es una actitud exhibicionista del poder y la osadía. Así, esta masculinidad hegemónica no se tiene por el hecho de ser varón, sino que debe ser conquistada por mecanismos de formación que se dan en el ámbito de lo cotidiano, ganándose con esfuerzo y sacrificio, por lo cual para el patriarcado, las masculinidades que no aspiran a este modelo simplemente dejan de “ser hombres” (Ruiz A., 2000, pág. 4). El cortejo hacia las niñas es un paso importante en este camino, a quienes se ve como una “conquista” a realizar y que aumentaría el capital socio-sexual de los niños respecto a lo demás.

Esta sociabilización de la masculinidad hegemónica crea contextos colectivos de presión, donde los demás son jueces del género, estando pendientes de desviaciones que automáticamente son castigadas con la burla o el matoneo, buscando reorientar a quienes cuestionen la masculinidad o simplemente rechazarlos de lleno. Esto obliga a los niños a mostrar continuamente su hombría y hacerlo según los requerimientos que cada etapa de infancia necesita (Ruiz A., 2000, pág. 4).

Sumado a lo anterior, surge la noción del afecto en lo masculino, cuando los niños notan que al transitar hacia la adolescencia sus padres pierden la corporalización y verbalización del afecto, como una primera muestra de homofobización de las relaciones entre hombres, que además, se traslada hacia muestras de fraternidad con los amigos del niño que nunca pueden sobrepasar límites de lo heteronormado (Ruiz A., 2000, pág. 5).

Por todo ello, una superación de las condiciones de imposición de masculinidad sobre los niños pasa por un cuestionamiento a la estructura familiar patriarcal, de la escuela tradicional y de la forma en que los adultos permiten el libre desarrollo de la infancia, de forma tal, que se expresen masculinidades más naturales, no violentas y diversas, que faciliten la potenciación del niño también como sujeto político de emancipación.

Corporalidad

Cómo se ha determinado a lo largo de las palabras expuestas, la preocupación acerca de la masculinidad en la infancia, y la construcción de la infancia en estos entornos dominados por los estándares masculinos, atraviesa los espacios sociales en relación con las categorías descritas, pero también de manera certera moldea, modifica y define al cuerpo.

Por ello, es importante abordar el cuerpo y su expresión -la corporalidad- para entender cómo se interconectan luego estas categorías con lo planteado en la presente investigación.

Una Definición del Cuerpo y la Corporalidad

El cuerpo, como espacio donde se expresa la faceta humana en todas sus dimensiones, es un lugar narrativo, de interpretaciones, cuya misma definición se acomoda a los tiempos en los cuales se define y como estos tiempos lo interpretan y clasifican.

Precisamente, una convención hegemónica del cuerpo que define Najmanovich (2001) es el cuerpo en la modernidad, que para la autora, surge desde el Renacimiento y la forma en que se empezaron a dibujar los cuerpos entonces, que desarrolla una íntima relación con la ciencia óptica y la geometría analítica, estableciendo perspectivas lineales y coordenadas fijas, que se presuponen objetivas y racionales. La etapa desde el renacimiento hasta la un par de siglos después, significó una revolución intelectual y tecnológica que estableció una forma de concebir el cuerpo que hoy nos parece natural, y que se llama a sí misma una visión realista del mundo, traspuesta luego a las relaciones sociales y políticas, especialmente, de un arte que estaba dado a la representación de los cuerpos bajo los intereses de clases comerciantes con cada vez mayor poder económico, cuya influencia determinó la modernidad.

De esta forma, el cuerpo para el pensamiento moderno contemporáneo es un espacio que existe en sí mismo, que posee unos estándares o debe alcanzarlos, estableciendo un canon respecto a él y clasificando como anormales a los cuerpos que se salen de esta regla. Así mismo, el cuerpo es una especie de máquina que se puede describir por leyes estáticas, interpretado por teorías que predicen resultados esperados luego de dar estímulos controlados, separando la mente y el alma como dos partes diferenciadas de lo que conforman el ser. De esa forma, un cuerpo “normal” es la ejemplificación de una armonía interna, solamente el reflejo de una realidad externa objetiva, el llamado “cuerpo-máquina” (Najmanovich, 2001, pág. 14).

Pero, así como las bases científicas y tecnológicas sobre las que se cimienta la modernidad experimentan cambios, la concepción del cuerpo moderno ha sido desafiada por otras perspectivas. Para otras visiones, el cuerpo no es solo un reflejo de lo exterior a él, sino que dialoga con su entorno, evoluciona junto a él, lo modifica e interacciona con sus partes. Para Najmanovich, este cuerpo diferenciado del de la modernidad es el “cuerpo vivencial” o “cuerpo experiencial”, que no reemplaza totalmente la perspectiva anterior, sino que agrega nuevas aristas al cuerpo, pensándolo de forma multidimensional y convirtiendo a las sensaciones y expresiones (las valencias) el eje central de lo corporal.

Por ejemplo, la autora nos señala que este cuerpo que posee límites físicos con el entorno, no los posee en un sentido estático: aunque experimentamos la vida a través de nuestros cuerpos, no todo lo que entra a este está vivo, como también, extendemos lo que consideramos parte de nuestra vida fuera del cuerpo físico, por lo cual, la identidad corporal está en constante modificación (Najmanovich, 2001, pág. 18). De esta forma, la relación cuerpo-mente pasa de la diferenciación a la interdependencia, estableciendo un resultado holístico donde ya no sé es un reflejo de lo externo, sino una interpretación de lo externo como un lugar donde habita el cuerpo propio, que hace parte de él y con su sola presencia lo modifica.

Así, los cuerpos que la modernidad no considera normales son realmente otras expresiones válidas de corporalidades, pues tienen capacidad de incidir en los espacios comunes en la medida en la que se definen y apropian de su propio ser. Esto hace que el cuerpo no sea solo un canon establecido, sino que se pueda ampliar como espectro a múltiples experiencias que desdibujan el cuerpo ya no como una sustancia material estandarizada, sino como un concepto dinámico. Para Rico Bovio (2005), esta revolución de lo corporal se puede representar en la forma en la que nos referimos al cuerpo: ya no se trata de “tener” un cuerpo, sino de “ser” un cuerpo.

Un Estudio sobre el Cuerpo y la Corporalidad: las Coordenadas Corporales

Metodológicamente, se han trabajado varias formas de estudiar el cuerpo desde diferentes áreas del conocimiento según sean los intereses. Al respecto, Rico Bovio (2005) muestra las coordenadas polares como una forma de entender ese cuerpo multidimensional y vivencial que ya se ha descrito, especialmente, como una crítica al abordaje sobre el cuerpo moderno.

Al respecto, señala que la forma en que lo corporal tradicionalmente se estudia, está influenciado por la perspectiva moderna occidental, dando relevancia a ciertos sentidos por sobre otros, especialmente a la visión, donde casi todo lo corporal puede ser reducido a la imagen como una abstracción “mostrada”, que, si no se acompaña de otros sentidos, puede caer en el campo de la comunicación unidireccional. En otro ejemplo, la modernidad relega lo sensorial a través del tacto a solo espacios de intimidad, limitando la capacidad que se tiene de percibir el mundo y a los demás.

Por ello, abordar integralmente los sentidos, amplía las combinaciones posibles, teniendo formas diferentes de interpretar el mundo, y, por tanto, las posibles miradas no hegemónicas, dejando de lado la idea de que el exterior del cuerpo es algo neutral, objetivo y unívoco. Las coordenadas corporales no son otra cosa que una forma de entender todas estas perspectivas del mundo y el cuerpo, no solo unidireccionalmente (a través de los sentidos, del exterior hacia el interior), sino también del cuerpo hacia el mundo (a través de las expresiones del cuerpo, como las gesticulaciones o el lenguaje, del interior hacia el exterior). Precisamente, estas coordenadas permiten entender el mundo de formas múltiples: los otros cuerpos, el propio, y la interrelación entre ellos se pueden entender, “desde el hambre, desde el erotismo, desde el afán de conocimiento, desde la imaginación, desde el enamoramiento”, entre otros (Rico Bovio, 2005, pág. 95).

Lo corporal es entonces la suma de factores complejos que ya borran el límite físico de la piel entre la visceralidad y la mente (contenida *dentro* del cuerpo, según la visión clásica) con el exterior, y se establece unos límites difusos, donde permanentemente suceden intercambios que modifican el cuerpo y el entorno, que lo definen contextualmente y que tienen múltiples caminos de incidencia, superando la norma establecida y dando voz no solo a otros sentidos y expresiones corporales, sino también, a otros cuerpos.

La interconexión conceptual

La infancia, la masculinidad - el género, y la corporalidad, son las categorías sobre las que se apoya la presente investigación. Aunque cada una ha sido definida particularmente según autores y conceptos propios de ese campo, es importante ahondar en sus interconexiones, los puentes establecidos y como una categoría puede contener a otra cuando se hace un momentum teórico, de forma tal, que salen a la luz conceptos de especial interés que surgirán más adelante y que pueden dar luces sobre los puentes construidos desde la perspectiva conceptual y las conclusiones a las que llegará esta investigación:

Al respecto, se puede establecer un espacio común para las tres categorías: el niño varón. Sobre él se establece una categoría generacional (la infancia), una definición de roles basados en género (la masculinidad), y la expresión de estas (la corporalidad).

Como se ha visto, de los niños varones se espera que cumplan ciertos parámetros establecidos socialmente respecto a su papel en tanto hombres, a nivel escolar y familiar, reafianzando la idea de que el proceso de crecimiento de la infancia hacia la adolescencia es el camino de la consecución de la masculinidad hegemónica, como aquel estadio ideal para él, lo que respecta a la adquisición de la valentía, la rigidez, la fortaleza física y la heteronorma, con sus consecuencias (familia, trabajo estable, etc.). Como se puede intuir, la forma en que el niño no

solo aprende sino manifiesta esto es a través de su cuerpo: debe formarse como hombre en tanto sus músculos adquieren una fuerza lo suficiente para desempeñar actividades laborales básicas y saberse defender, se deshace de gran parte de sus sentidos para relacionarse con otros hombres (por ejemplo, el tacto o el olfato), y se hace en una relación sujeto-objeto con el mundo, en el cual debe sobrevivir y formar familia (cortejando a las mujeres bajo el supuesto de tener una alta definición de “hombre”), mundo que sin embargo no tiene la capacidad de modificar, creando cuerpos, que, aunque pueden expresar la fortaleza física y la rigidez mental, son pasivos.

Esta limitación corporal, que está definida por la presión social que vigila la masculinidad de cada niño, se puede ilustrar también en el ámbito escolar: la mayor parte de las pedagogías clásicas se centran en el sentido de la vista y el oído porque permiten la distancia entre el educador y los estudiantes, de forma tal, que desde sus asientos pueden ver de lejos el tablero y escuchar al profesor, y así mismo, están lejos unos de los otros. No solo los sentidos sino las demás valencias son relegadas a espacios de descanso en la escuela: por ejemplo, el tacto se entiende como una forma de interrelacionar solamente fuera del salón de clases, y la posibilidad de que el estudiante le hable al educador es mucho menor en comparación a la dirección contraria.

De esa forma, una posible utopía pedagógica debe también pasar por superar esta visión de las valencias limitadas (sentidos y expresiones del cuerpo), debe permitir el aprendizaje a través del cuerpo y el movimiento constante, del diálogo, de la experimentación del mundo y los demás más allá de las distancias impuestas desde la educación tradicional. Sin lugar a duda, plantear esta posibilidad pedagógica atraviesa muchos de los modelos tradicionales de masculinidad: se interpela al hombre en tanto puede aprender a través de su cuerpo con delicadez y sin necesidad de cumplir objetivos competitivos, así como también, tiene la posibilidad de desarrollar el habla en sintonía con la emotividad, los afectos y las sensaciones, dejando de lado la visión rígida de la

fortaleza, por ejemplo, pudiendo expresar sus sentimientos a través del llanto, como otra más de sus expresiones corporales. El camino hacia la adultez ya no se convierte en un objetivo a conseguir, sino que se entiende al niño como sujeto en sí mismo, que vive su experiencia de infancia en formación con sus propias inquietudes, intereses y gustos, y no subsanando metas impuestas por los adultos. Además, para el niño varón, este camino pasa por el desdoblamiento de sus capacidades humanas integrales, donde la corporalidad es una forma de potenciar todos sus anhelos interiores y no de demostrar una masculinidad hegemónica de forma permanente y agobiante, de manera tal, que también se convierte en un adulto integralmente más sintonizado con lo colectivo, empatizando con los demás y estableciendo otro tipo de relaciones, por ejemplo con las mujeres, a las que deja de ver como objeto a conseguir para completar los requerimientos familiares y sobre la que debe establecer dominio.

Este interés pedagógico muta hacia una nueva forma de entender lo investigativo: una vez que los niños pueden expresar su corporalidad más allá de las limitantes de los roles de género, también amplían su capacidad de entenderse a sí mismos y examinarse, investigarse, de forma tal, que pueden modificar sus patrones a través de la reflexión propia, sin importar el grado cualitativo de esta. Se forma la capacidad de incidir con su propia voluntad, de establecer diálogos con los demás niños, con los adultos, de forma integral, apropiando herramientas de comunicación e interrelación nuevas que dejen la idea del ser y cuerpo pasivo, hacia la acción participante, que como se detalla, no es nada más que la metodología planteada en esta investigación y es el resultado natural de conectar las categorías conceptuales tratadas desde las perspectivas aquí retratadas.

V. Marco Metodológico

Para el presente trabajo se ha escogido como metodología de investigación la *sistematización de experiencias*. Esta se entiende como:

“la reconstrucción de una experiencia o un camino que hemos vivido o recorrido, para aprender de él o como aquel ejercicio de reflexión personal y colectivo en el cual interpretamos y damos nuevos significados a las prácticas que hemos desarrollado, cuyo objetivo es hacer evidente el saber que se tiene debido a que no siempre está expuesto de manera explícita y convertirlo en un referente clave para el desarrollo y fortalecimiento de la iniciativa que se está llevando a cabo” (Vélez & Palacios, s.f.).

Es menester esta definición, puesto que el punto de partida para la investigación es conocer *qué* se busca sistematizar, es decir, aquella *experiencia* a sistematizar. En este caso se busca describir la experiencia desarrollada en la Institución Educativa Distrital Bravo Páez, con niños y niñas de grado segundo y tercero de primaria, donde se pretende evidenciar por medio de las relaciones entre ellos el comportamiento que tuvieran, ya fuese violento o no, y que permitiera identificar como se han construido sus imaginarios sociales acerca del género, es decir, de cómo se *debe* ser hombre o mujer desde la institución escolar, teniendo en cuenta otros espacios de interacción y desarrollo social como lo son la casa, la iglesia, el parque, entre otros espacios. Esto permitirá generar reflexiones y aprendizajes que llevarán a desarrollar una propuesta pedagógica desde el reconocimiento de nosotros mismos y nuestras vivencias, y que se trabajarán como un análisis y conclusiones de lo sistematizado.

Para este proceso, que se desarrolló durante un año y medio aproximadamente, se buscó proponer actividades alternativas dentro del aula de clases, que marcaran la diferencia, en donde cada niño y niña pudiera ser, pudiera tener su propia experiencia y contar anécdotas que nos

convocaran a todos a abordar el tema del género desde la masculinidad, con el fin de cuestionar el orden patriarcal y apuntar a condiciones colectivas de vida que permitan la redistribución de los privilegios y responsabilidades, reconociendo al otro como ser humano, sujeto activo y social que puede reproducir o transformar el sistema. De esa forma, la investigadora fue también dinamizadora de esos espacios, y, por tanto, sujeto activo de los mismos, de forma tal, que no solo la elaboración de la sistematización sino el escenario de la acción pedagógica se trabaja desde la primera persona, a modo de experiencia propia y análisis de un trabajo planificado que se desarrolló con los niños y niñas.

La sistematización de esta experiencia se plantea como un espacio de análisis de la información recolectada a partir de la práctica con los niños y niñas, clasificando y ordenando lo trabajado en un orden secuencial que permita transitar por las reflexiones que se buscaban generar, la respuesta de los infantes y el conocimiento construido colectivamente, comenzando por una noción vivencial que tienen los niños sobre sus roles de género, ejecutando luego una reflexión sobre ellos, y arribando a propuestas de transformación en la cotidianidad (práctica-teoría-práctica), por medio de herramientas pedagógicas didácticas y participativas que permitieran un apropiamiento por parte de ellos de estos conceptos y manera de convivir. Precisamente, en el espacio de síntesis posterior a las reflexiones, es donde se obtienen los aprendizajes que sirven como análisis y conclusiones críticas del presente trabajo.

Una de las razones que motivaron a emprender este trabajo es una necesidad personal de trabajar este tema y reflexionar sobre él, a propósito de vivencias que desde mi infancia me han llevado a cuestionar aquello que vine a comprender de adolescente, como los roles de género y la configuración de la masculinidad desde los privilegios y ventajas que se tienen, por tal razón, en la sistematización se hace importante entender a la investigadora también como un lugar de

reflexión, como parte activa del propio proceso pedagógico y personal, que a su vez, invita a los niños y niñas a ser actores y actrices de sus propias dinámicas de género y de cómo interrelacionar de manera más armónica entre ellos, cuestionando las prácticas que se perciben como comunes de dominación y ejercicio de poder por sobre los otros.

Otra razón para aproximarse a la sistematización de experiencias fue entender que, como futura licenciada, los maestros tenemos un valor agregado en la sociedad, donde tenemos la posibilidad de reproducir o transformar el sistema, y comprender que tenemos a los niños y niñas como principales sujetos de transformación, lo que me motivó a prestar atención al trabajo con estos infantes y a trabajar ordenadamente con la información extraída de esa iniciativa. Precisamente, la sistematización de experiencias permite la producción de estos saberes significativos, que están orientados hacia una reflexión crítica que busca por objetivo la apropiación de experiencias, y extraer de ellas los conocimientos teóricos que persiguen como objetivo perspectivas transformadoras (Holliday, s.f.).

También es relevante tener en claro que cuando se realiza un trabajo constante con los niños y niñas es necesario contar con un material que evidencie lo abordado, permitiendo así reflexiones, críticas y autocríticas, de manera que permita realizar esta sistematización de la manera más ordenada posible. De igual forma es un elemento central resaltar que los niños y niñas son sujetos de cambio y no objetos de investigación para una propuesta, por lo cual se hace importante dimensionarles de esa forma para comprender los objetivos a los que apunta la presente investigación. Es necesario construir y de construir con ellos otras formas de ser, en tanto durante la experiencia pedagógica como durante este mismo proceso de sistematización, que explora esas nociones que tiene sobre sí mismos y como se realizaron los momentos de cuestionar esos paradigmas.

En resumen, la sistematización de experiencias permite recorrer ese mismo camino en tres grandes pasos: la reconstrucción del proceso vivido, una interpretación crítica de este, y la extracción de conocimientos con el fin de compartirlos (Holliday, s.f.). Siendo este el orden secuencial descrito anteriormente, es también el orden que persigue esta investigación, sumando los elementos de contexto conceptuales, las motivaciones personales para emprender dicha experiencia pedagógica, y una descripción metodológica.

Con ello, la sistematización cobra importancia al ser una metodología abordada que permite reconocer la experiencia de trabajo desarrollado, convirtiéndose a su vez en fuente de conocimiento que se puede replicar en espacios formales e informales, y es este trabajo la manera en la que se pretende comunicar ello, exteriorizando la experiencia.

Y, además de ello, esta investigación es una fuente que alimenta la esperanza y los sueños, donde se plasma los aprendizajes, enseñanzas y transformaciones, relata lo que nos mueve y le da sentido a la vida del docente, en tanto la educación permite fortalecer y transformar las prácticas, contribuyendo a que podamos convivir y ser de múltiples maneras con los demás. No solo se convierte en un espacio de reflexión-acción transformadora para los niños y niñas, sino también para la investigadora, en tanto su rol como tal, como futura docente, como madre, hija, hermana y mujer.

VI. Caracterización

El proceso sobre la deconstrucción de los imaginarios sociales desde el género, enfocados en la masculinidad, se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Bravo Páez, en la jornada de la mañana con los cursos de tercero y cuarto de primaria, donde en cada grupo hubo entre 25 a 30 niños y niñas.

La Institución Educativa en la cual se llevaron a cabo los talleres se encuentra en la Calle 37 Sur N.º 23-51, localidad 18 Rafael Uribe Uribe, barrio Quiroga Sur, y presta formación en los niveles de transición-preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media. La mayoría de sus estudiantes provienen de las localidades de Rafael Uribe Uribe, Tunjuelito y Ciudad Bolívar, pertenecientes a estratos 1, 2 y 3. El colegio Bravo Páez ya cuenta con 49 años brindando educación en la ciudad de Bogotá (Manual de Convivencia, 2017).



Localidad 18 Rafael Uribe Uribe en Bogotá, resaltada en verde, en el sur de la ciudad.

Limita con las localidades de Antonio Nariño, San Cristóbal, Usme y Tunjuelito. Imagen tomada de: «Pensando el "desarrollo" desde la Promoción Social» (Cardona, 2012).

Los niños y niñas con los cuales se trabajaron los talleres pertenecen al grado tercero y cuarto de primaria, y se encuentran en las edades de entre los 8 años a los 11 años. Conocer las edades de los niños y niñas permite tener en cuenta la manera adecuada de poder trabajar con ellos y desarrollar de la mejor manera los talleres enfocados desde la pintura, ejercicios con el cuerpo, juego de roles, las pautas de crianza y la escritura como herramienta para contar su propia historia, con el fin de hacer un reconocimiento de aquellos niños y niñas que habitan en ese mismo espacio conocido como aula de clases. Aunque estos talleres van encaminados hacia los temas de la

masculinidad y su construcción, se abordan desde otros campos como la disciplina o la ética, desde el reconocimiento de los valores. Estas actividades, que se trabajaron a modo de talleres, fueron previamente revisadas con anterioridad por el profesor y tutor a cargo, quien ha sido una de las mayores influencias para la motivación en la realización de este proceso.

Dado mi papel como investigadora, y también como ex alumna de esta institución, y ser habitante del sector donde se encuentra ubicado, reconozco las características sociales de los niños y niñas, no solo de la mayoría de los estudiantes en general, sino de aquellos infantes con los que se desarrollaron los talleres, ratificando que estas actividades también expresaban puentes entre el ámbito escolar y la realidad de los niños en sus familias, entornos culturales y el territorio que habitan.



Fachada del IED Bravo Páez, sobre la calle 37 sur. Imagen tomada de “Parque Público o Aula grande: Una discusión que se abre en el Colegio Bravo Páez de la Localidad Rafael Uribe Uribe y la Defensoría del espacio Público” (Ecoradio Stereo, 2017).

Estos niños y niñas pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, sus familias no tienen actividades económicas estables o son muy pocas las que cuentan con un trabajo formal o trabajan de manera independiente en casa. Estas familias que no tienen actividad económica estable desarrollan trabajos domésticos o informales, y el nivel académico de los padres es en término general de educación básica primaria y educación media secundaria, y algunos tienen formación técnica.

Una vez comenzado el proceso de talleres, se pudieron identificar diferentes conflictos y problemáticas preexistentes en el aula y el entorno escolar en general, donde para los niños y niñas de 3° y 4° grados, se destacan las siguientes situaciones:

- *Discriminación y/o anulación del otro:* se evidencia la intolerancia de los niños y niñas frente a chicos que no tienen su uniforme completo y deben ponerse el saco del uniforme con el pantalón de la sudadera del colegio, generando así burla y/o humillación. También se discriminan a los niños que tienen problemas de atención, ocasionando así “fastidio” en el aula, o de aquellos estudiantes que se comportan “diferente” a lo que heteronormativo, por ejemplo en relación con el estilo de caminar o hablar, dando calificativos como “marica”, “gay”, “parece una niña”, entre otros, que vinculan valores femeninos como despectivos para cuando un niño varón los expresa.

- *Violencia física,* que se da en el marco de juegos como el fútbol, cogidas, congelados, etc., o para resolución de las diferencias. En general, los niños responden a conflictos con sus pares incitando a peleas, dando golpes u ocasionando caídas, lo que

deriva de nuevo en formas de violencia como respuesta. Este ciclo muchas veces se detiene con la intervención de los profesores.

- *La falta de empatía y de empoderamiento*, que hace que los niños y niñas no emprendan procesos de liderazgo, tales como mantener el espacio acorde para las actividades, pedir que se respete la palabra, etc. Además, en muchas ocasiones cuando algún estudiante intenta decir algo respecto a esto es chiulado o ignorado por los demás.

- Cuando se cuenta con dificultad en los servicios públicos en los hogares, los niños y niñas ocasionalmente llegan oliendo desagradable y su presentación personal no es higiénica, situación que lleva al rechazo y aislamiento dentro del aula y de la institución.

Las anteriores situaciones son rasgos sociales, culturales y familiares que aportan elementos de criterios para el desarrollo de los talleres, por ejemplo, buscando alternativas pedagógicas que permitan suplir esas dificultades o por lo menos problematizarlas, bajo el criterio y visión del mundo que tienen los niños y niñas a su edad. De esa forma, se pretende llegar a una cartilla pedagógica como producto tangible, que no solo es el resultado de los talleres sino también la materialización del proceso desarrollado en perspectiva de las variables de entorno trabajadas, tales como las socioeconómicas y territoriales, así como las problemáticas retratadas, así como muestra de los procesos de diálogo y transformación retratados en estos talleres.

Además, lastimosamente, Rafael Uribe Uribe es la localidad con mayor tasa de feminicidios en Bogotá (Redacción El Tiempo, 2016), lo que demuestra una dinámica social muy machista y en marcada violencia hacia las mujeres, que por contexto social, puede normalizarse en los estudiantes. Esto se puede también vislumbrar dentro del aula de clase, donde generalmente

los niños suelen ser más violentos en sus juegos, especialmente con las niñas, así como también es notable la violencia verbal y simbólica.

Por tal razón, los talleres y la cartilla permiten entender el lugar como el aula de clase, atravesado por las experiencias subjetivas de cada niño y niña respecto a su género y cuerpo, en relación con sus familias, donde la tallerista como maestra pretende adentrarse en esa realidad social para formar valores de empatía y respeto al otro, educando para la vida y, sin salirse del espacio institucional, construir realidades alternativas diversas.

Respecto a los talleres, con los niños de cuarto grado el tiempo fue en general más corto, debido a que con ellos se trabajó medio año, y con periodicidad de más o menos 2 días al mes, y si se contaba con suerte respecto a los tiempos de la profesora titular, se podían realizar las actividades una vez por semana. Con esto, la norma general fue realizar un taller una vez al mes, y aunque no fue mucho tiempo, fueron espacios muy provechosos, puesto que los niños y niñas tenían la disposición para el trabajo.

Para los niños de tercer grado, el tiempo gozó de mayor constancia: las actividades se podían realizar una vez por semana y se disponían de 2 horas de trabajo por vez. La disposición de los niños fue alta: a veces preferían no estar en el descanso con tal de participar de los encuentros, que entre otras razones, permitió que los resultados fueron más evidentes, lo que también sirvió de apoyo para la profesora directora de curso, que a la par junto con el proceso se iba haciendo participe de algunas actividades.

Respecto a las herramientas de sistematización, se realizaron una serie de documentaciones (diario de campo, fotos, entrevistas) que dieran lugar no solo a la evidencia del trabajo que se estuviera realizando allí, sino que permitiera una autorreflexión al proceso que se estaba llevando

a cabo, con el fin de reconocer falencias y fortalecer los espacios y el trabajo con los chicos, dejando en línea los apuntes de los niños y niñas, rasgos que sobresalían y eran reflejo de transformaciones, y elementos propios de mi como investigadora que dieran cuenta de avances en los procesos de evaluación subjetiva que surgían durante los talleres.

Los talleres se realizaron desde la iniciativa de mí como dinamizadora, pero en constante evolución junto a los niños y niñas, escuchando sus inquietudes e intenciones respecto a los espacios, usando como horizonte lo planteado en la planificación de las actividades y usando la experiencia propia, junto a los sentires y vivencias de los estudiantes.

VII. Desarrollo Metodológico

Como se ha señalado, se realizaron unos talleres con los niños y niñas en colaboración con el Docente de Práctica y el tutor, con quienes tuvimos la oportunidad de pensarnos actividades que tuvieran como aporte el trabajo del cuerpo y permitieran un acercamiento al reconocimiento de los temas de género, enfocados en las masculinidades.

Para iniciar este proceso fue necesario llegar primero al espacio de práctica, y realizar una actividad inicial para generar disposición en el grupo, con el fin de que los niños y niñas entraran en confianza con la facilitadora de este proceso, es decir conmigo. Esta primera actividad se encuentra reseñada en la bitácora, en donde pude dar cuenta de cómo fue nuestro primer encuentro.

Tomado de la bitácora:

“los niños y niñas, llegaron del espacio de descanso, se encontraban activos, por lo cual aproveche para ponerlos a caminar por el espacio, bajo una serie de indicaciones, como no golpearse mientras caminaban por el espacio, ni choques, ni ninguna falta de respeto, fue difícil debido a que se amontaban, se reían, pero empezaron a entrar en disposición, primero caminaron

muy lento, y cada vez de una forma más rápida, tenían que estar pendiente de su respiración y ser conscientes de lo que la actividad de caminar por el espacio les generaba en sus pensamientos, en su cuerpo, se sentían tan cómodos y relajados que algunos optaron por quitarse los zapatos, supe en ese instante que estaban dispuestos a escucharnos en nuestro primer encuentro, esta actividad permitió una reflexión y relación con la vida cotidiana de los niños y niñas, pues daban su punto desde la actividad... varios niños y niñas relacionaron la actividad con andar en Transmilenio, afirmando sí que no era algo desconocido sentirse violentados, empujados y demás.

Así mismo otros niños y niñas aunque manifestaron que varios compañeros los empujaron, preferían hablarle de manera respetuosa que no lo hiciera, hicieron mucho énfasis en el respeto y que la mejor manera de solucionar o hacer un reclamo, debería ser por medio del dialogo y de manera respetuosa. Estas reflexiones que salieron de los niños me dio vía libre para poder manifestarle que durante nuestros encuentros, el respeto por la palabra, por el compañero, por el espacio iba hacer primordial, y que nos íbamos a cuidar entre todos, para que los encuentros fueran diferentes a las clases convencionales.

Cabe resaltar que para este primer encuentro, el tiempo paso rápido, llevábamos una hora de actividad y los niños querían ser escuchados, era la oportunidad para escucharlos y saber que pensaban o que sentían, tenía claro que ellos eran los participantes activos de este proceso y debía darles la importancia que se merecían.

Tuvimos posteriormente otro momento y fue el de presentarnos, cómo se llaman, donde viven, con quien viven, que le gusta, permitiéndome así generar una caracterización más real y adecuada dándole un valor agregado al contexto de cada niño y niña.”

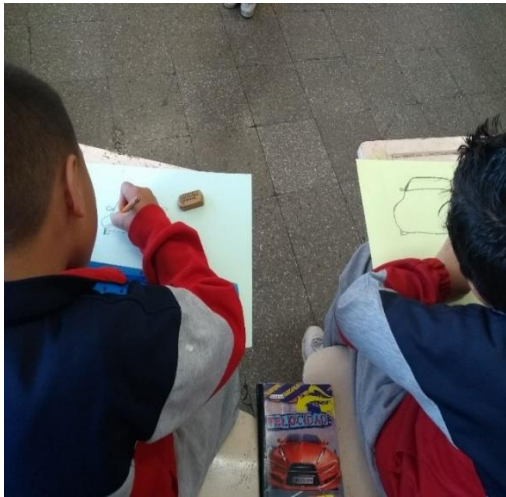
Nuestro siguiente encuentro fue muy especial, nuevamente en mi bitácora manifesté todas esas sensaciones vividas. Leímos un cuento que un compañero de la Universidad en la clase de Pedagogías Queer escribió, que se titula “Botando Plumas”, un relato diferente en el que de manera metafórica se podía relacionar a los niños con aquella ave, en donde se brinda la posibilidad de aceptarnos como somos, querernos como somos y habitar el mundo aceptándonos. Dicho cuento se incorpora para entender el alcance del trabajo con los niños:

“Este cuento nos abrió camino para hablar sobre cómo somos y lo cómodos o incómodos que nos podemos sentir siendo nosotros, y como las personas aplauden o reprochan eso; finalmente solo se quiere terminar alineando a cada uno, sin dejarlo ser, reproduciendo lo conocido, reprochando lo desconocido y evitando de cualquier modo la posibilidad de cambio.

Tuvimos un buen tiempo para compartir y escucharnos: el respeto por el otro fue vital para poder conversar, y aunque no fue fácil al comienzo, los niños y niñas se desahogaron, se expresaron de tal manera que generó un ambiente de mayor confianza.

Para este espacio se finalizó iniciando una actividad se dibujó, en donde los niños y niñas en un octavo de cartulina con ayuda de temperas, colores y demás dibujaron un héroe o heroína con el fin de poder identificar sus perspectivas de lo admirado y concebido y de cierta manera podía evidenciar como ellos se veían, o lo que imaginaban ser de ellos en el mundo.”

Estas son algunas de las imágenes tomadas en la actividad de la pintura, cabe aclarar que esta actividad nos llevó casi tres sesiones en terminarla, prácticamente a la par con la culminación del año escolar, debido a los tiempos y a las actividades previas reconocidas como actividades iniciales para generar disposición.





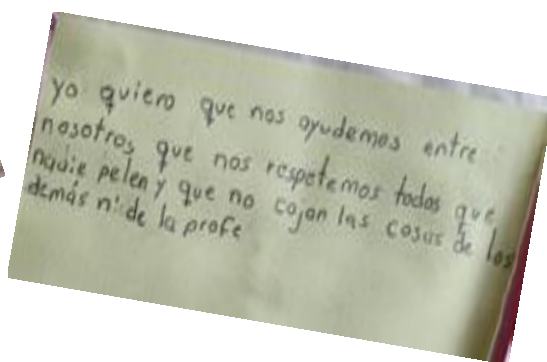
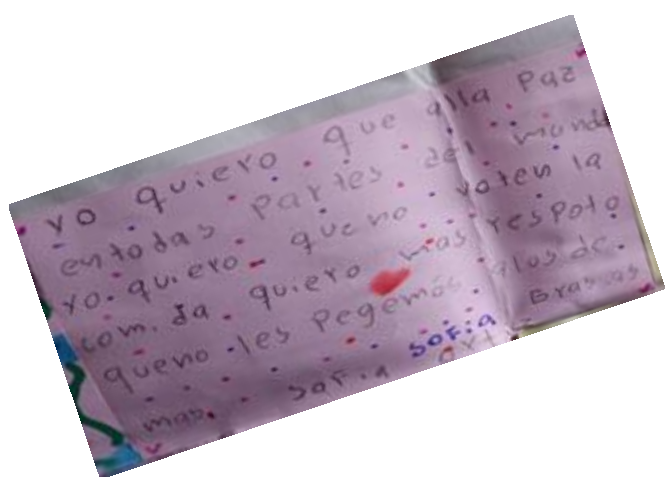
Finalizando las actividades se habló sobre algunos de los dibujos y lo que significaba para cada niño o niña que lo realizó. En nuestro último encuentro realizamos un compartir, hablamos sobre lo que significó este espacio y lo diferente que fue, de la importancia de reconocernos como seres humanos valiosos donde debíamos cuidarnos, reconocernos y brindarnos la posibilidad de transformación, aunque con este grupo no fue tan evidente la intencionalidad del proceso debido a los tiempos que teníamos en el colegio.

En el siguiente año, no se pudo continuar con el mismo grupo debido a que no podían ceder espacios académicos a esta apuesta, ya que debían preparar a los niños para que estuvieran nivelados para su ingreso al bachillerato.

Por esta razón me permitieron iniciar de cero con el grupo 302, un grupo muy bonito y particular, con ellos pude reafirmar que mi intencionalidad de trabajar con los niños y niñas en primaria, era la mejor decisión para poder ver frutos de mi apuesta pedagógica.

Retomando mi bitácora, nuestro primer encuentro fue muy genial, la profesora directora del curso, me dio vía libre, creía en lo que iba hacer, me demostró confianza en el primer instante, y eso permitió que dispusiera del grupo a mi gusto.

Realizamos una actividad inicial para entrar en disposición, en la Caja de Herramientas Pedagógicas, la llame “Conociéndonos”, los niños y niñas estaban ansiosos de lo que íbamos a realizar en el año, por lo después de esta actividad, nos presentamos debidamente y todos dentro de salón de clases, realizamos lo que llamamos *ACUERDOS DE CONVIVENCIA DEL GRUPO 302*, donde cada niño y niña, hasta la misma docente manifestaba sus compromisos para el desarrollo de este proceso, así mismo lo que deseaba hacer durante el año.



Quiero que no dejen hablar
 y que respeten
 y que ordenen
 y no los papitos y pino
 y reciclar
 y que no boten la comida
 y obedezcan

quiero que mis compañeros
 se respete y no se peleen
 en el colegio se peleen

- Promover los valores y la sana convivencia con los niños y niñas
- Desarrollar capacidades de escucha.
- El respeto a la diferencia

El amor propio

yo quiero que los niños se
 traten bien para que todos
 los niños sean amables y
 no dañen a otros niños y
 no pegales

Yo quiero que le agancas a la
 profesora y tan bien quiero
 que todos no se peleen y que
 todo siempre este limpio y
 que nunca haya basura

Estas diferentes imágenes dan cuenta de que mi propuesta podría servir, que era viable, puesto que se evidenciaba lo que niños y niñas vivían diariamente, y a lo que estaban dispuestos a cambiar, querían transformar su realidad, y lo estaban pidiendo a gritos. Soy consciente de que no soy una salvadora del mundo, pero sí que como futura maestra puedo aportar al cambio real.

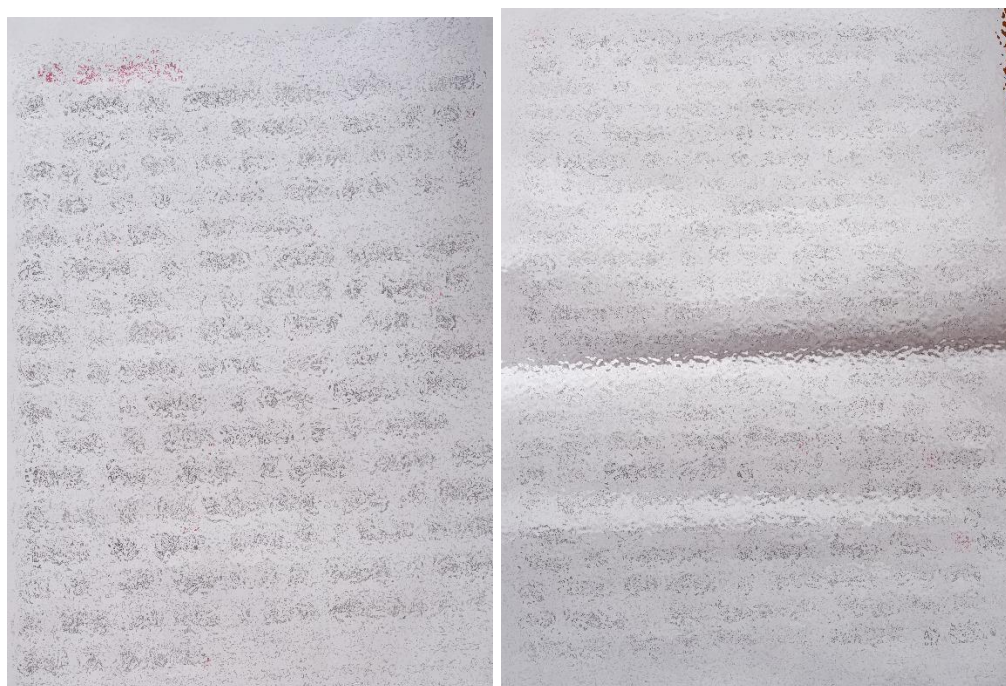
Los siguientes encuentros iban siendo más llenos de amor y comprensión, Los niños y niñas iban comprendiendo las indicaciones, y siempre se tenía a la vista nuestro acuerdo, para que fueran cada vez más conscientes de las palabras escritas allí, que en su momento pactamos.

Siempre antes de iniciar cada actividad, realizábamos actividades iniciales para generar la disposición del grupo, y no era difícil con ellos, puesto que mi proceso salía un poco de lo lineal y a veces aburridor que se vuelve la academia.

Nuestros encuentros normalmente disponían de dos horas a la semana, pero por más que se trate de medir el tiempo para hacer todo lo que se planea, no es suficiente, me di cuenta que nosotros como maestros debemos andar al ritmo de los niños y niñas, de aquellos sujetos que estamos formando, y no al contrario, no podemos pretender que ellos vayan a nuestro ritmo, pues si lo que buscamos es generar procesos de transformación y cambios.

Con lo mencionado anteriormente, me permite dar más claridad respecto a nuestros encuentros, uno de ellos era que cada niño y niña realizara un escrito biográfico, con el fin de ahondar un poco más sobre ellos, sus actividades, sus relaciones con las personas con las que habitan o conviven.

La idea, era realizar esta actividad *DE RE-CONOCIÉNDONOS* en un espacio más amplio, pero a veces era imposible, sin embargo los niños y niñas como siempre dispuestos las actividades.



Las fotos anteriormente expuestas, evidencian que parte de este proceso iba por buen camino, debido a que para querer realizar cambios necesitamos, reconocernos, reconocer nuestro contexto, saber de dónde venimos para poder tener claridad sobre lo que queremos cambiar.

Siguieron muchos talleres, con las actividades iniciales, luego la actividad gruesa, tuvimos oportunidades de trabajar en la zona verde, bastante amplia por cierto, ocupando así la clase de

educación física. Aprovechando el espacio tan amplio, tuvimos la actividad *DE JUEGO DE ROLES*, los niños y las niñas estaban sorprendidos porque les daba pena interpretar a alguien de su familia, se sentían extraños, pero entre risas los niños y niñas demostraban la reproducción del sistema patriarcal en el cual estamos inmersos, dejaron ver que en su vivían con sus abuelas, mamás, tías, y eran hombres las responsabilidades en cuanto a la casa eran ajenas a ellos, mientras que en las niñas pasaba todo lo contrario, eran muy poca las excepciones, permitiéndome ver que seguía por la misma línea y que las reflexiones y los cambios eran necesarios.

Tenía muchas ganas de hacer múltiples cosas, pero el tiempo no es suficiente, como en todo espacio de formación ocurren encuentros, salidas pedagógicas, no hay clase, llega vacaciones, llega semana santa, por ende aunque nuestros encuentros eran más seguidos, los cambios se evidenciaron casi al finalizar el año.

En el transcurso de este tiempo, realice de tantas actividades, una que a mi modo de ver fue significativa. “estábamos en el salón de clase, terminamos de realizar la actividad inicial, y los niños y niñas se acomodaban en el suelo para que fluyera mejor la actividad, cerraban los ojos, y con música relajante de fondo yo les iba hablando, les pedí que se imaginaran en un sitio muy especial para ellos, que imaginaran a las personas con las que convivían, que estuvieran haciendo algo que los hiciera muy felices, durante la actividad los niños se conectaron con esos recuerdos, esas imágenes, y de un momento a otro varios empezaron a llorar, empezaron a extrañar a aquellas personas que ya no estaban, o que querían tener a su lado, en medio del llanto, y la actividad, recuerdo que empezaron a abrazarme, y todos terminamos dándonos un abrazo que genero calma, tranquilidad, los niños y niñas se desahogaron, escribieron sus sentimientos, pero lo más importante y especial de todo, fue ver que esos niños y niñas que querían cambiar, que desconocían

al otro como persona, estaban brindase afecto , no les importo si eran hombres y se abrazaban, o con las niñas, les importo sentirse apoyado por el otro, se reconocieron como iguales.



Esta es la evidencia de la primera parte del taller, sobre la segunda no hay evidencia alguna, solo los recuerdos que nos quedaron sobre ese momento.

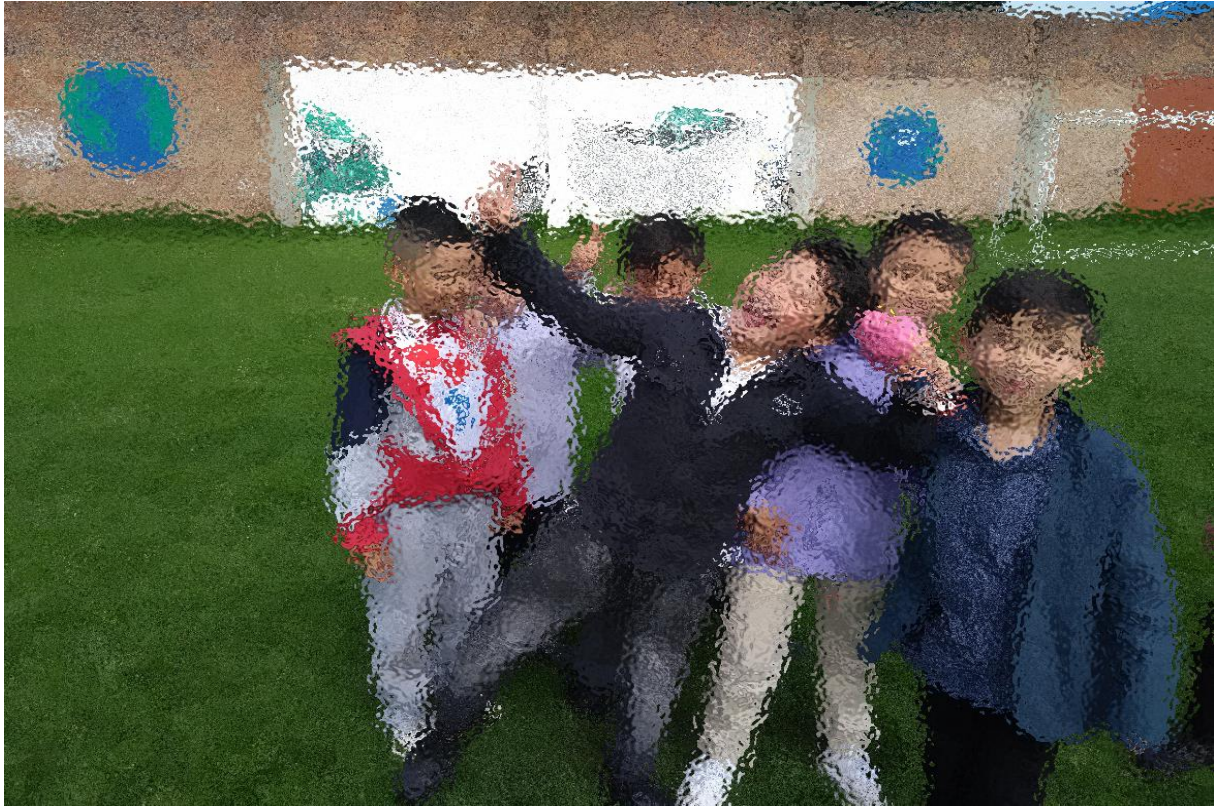
Durante el proceso, las actividades iban variando, una que trabajamos con mucha fuerza y que nos llevo más de una sesión, fue la del *EQUIPAJE DE GÉNERO*, para esta actividad tenia mucha claridad con el objetivo que quería desarrollar; “Reconstruir por medio del reconocimiento propio que nos hace ser hombres y mujeres y en que nos diferenciamos”

Recuerdo que esta actividad fue de choque, porque los niños llevaron balones, trompos, figuras de acción, las niñas llevaron sus peluches, sus muñecas favoritas, y al distribuir de manera diferente los juguetes entre los niños y niñas, los niños decían “profe, esto es de niña, que boleta” y las niñas decían “profe, como vamos a jugar con esto” cada niño y niña nos contaba que significaba su juguete en su vida y que significaba tener otro diferente, que los diferenciaba, como cambiaban ellos respecto a esos juguetes, y ahí empezó el proceso reflexivo... Fueron varias sesiones abordando el tema de género, para poder después desarrollar eso que llamo la deconstrucción de las representaciones sociales.

Recuerdo que la última actividad que realizamos para cierre de año, fue crear una obra de teatro, con los juguetes que veníamos trabajando de todos los niños y niñas, en donde se pensaron de manera diferente, el cuidado, el reconocimiento del otro, y que pasaba si ellos y ellas tenían juguetes catalogados como hombres y mujeres.

Fue un éxito este proceso, pues escuchar a los niños decir que si juegan con muñecas no lo hacen niñas, y a las niñas decir lo mismo, fue gratificante, ver que había compañerismo, respeto, y que el cambio que tuvieron en ese año fue tan notorio, fue la mayor satisfacción para mí como maestra en formación. Y aparte escuchar a los niños agradecer por las actividades, el proceso y agradecerme porque en sus casas eran mejores niños, supe que es posible soñar con transformar las realidades de las construcciones sociales del género en relación a la masculinidad. Es posible pensarnos diferente, si que nos llamen raros.





Estas fotos son evidencias de nuestra ultima actividad.

Las actividades realizadas durante el año, se encuentran condesadas en la Caja de Herramientas Pedagógicas, pues tomando la palabra de OSCAR JARA, como proceso final de la sistematización se deben extraer los aprendizajes y compartilos.

VIII. Aprendizajes Pedagógicos – Conclusiones

1. Durante el proceso realizado con los niños y niñas, me di cuenta que **los tiempos no son estables**, pues se presentan situaciones cambiantes que generan un alargue a las actividades programadas. Por ello, es recomendable poner en práctica estas actividades determinando horarios con una frecuencia aceptable y que genere tiempos seguros donde los niños y niñas saben que estarán en estas actividades.
2. Aunque las actividades realizadas expuestas en la cartilla cuentan con un propósito pedagógico, los espacios dentro de una Institución educativa varían, por lo cual **algunas veces las actividades no se realizan tal cual se sugiere**, sino que necesitan ser adaptadas a los niños y niñas participantes del proceso. Aquí es muy importante para el docente hacer primero un análisis de contexto, entender las particularidades del territorio y los niños, y adaptar las actividades a ello, bien sea para optar por caminos diferentes o generar mayor simpatía.
3. Como maestra en formación, pude evidenciar que **a los niñas y niñas les encanta la creatividad, explorar, ser creativos**, y los espacios académicos deben ir desde ese sentido, para que los resultados sean los más positivos. Debemos confiar en la capacidad de la infancia para generar inclusive sus propias reflexiones, establecer sus propios caminos y ser participativos en las decisiones de las actividades.
4. **Es necesario conocer y reconocer los diversos contextos** en los cuales los niños y niñas están sujetos, porque no todos florecen o aprenden o viven de la misma manera.

Es importante guardar en las evaluaciones un espacio para la subjetividad de cada infante, y sobre esa personalidad, explorar fortalezas y debilidades, para estas últimas, con el fin de superarlas de manera conjunta según la propia particularidad.

5. Como maestra **es necesario involucrarnos con los niños**, desde compartir experiencias hasta las risas, con el fin de volver a los niños y niñas sujetos activos y participantes de los procesos de aprendizaje. Se debe explorar metodologías cada más didácticas y lúdicas.
6. **Siempre estamos en constante enseñanza – aprendizaje**, no todo está dado, ni escrito, y los espacios que tenemos sean formales o no, continuamente están en constante cambio. De esa forma, los docentes también deben estar dados a cuestionar sus propias visiones sobre el género y la infancia: dejar que los niños también puedan enseñar y mostrar su forma de entender el mundo, abriendo la posibilidad de abrazar estos conceptos e involucrándolos en los talleres. La planeación debe ser una luz pero no una guía rígida: en el camino se debe dar espacio a cambiar ciertos detalles o actividades, con el fin de siempre cumplir los objetivos de la forma más amena.
7. Somos seres humanos, personas en constante aprendizaje, no máquinas, y **buscar alinear a los niños y niñas para volverlos adultos funcionales no funciona**, debemos romper con los órdenes establecidos, para transformar, generar un cambio real y que perdure en el tiempo. El proceso con los estudiantes es en ese sentido dialéctico: en dos vías y que busca establecer transformaciones en las subjetividades de los niños y del docente, para sintetizarse en espacios de cambio a nivel colectivo y social.
8. **No podemos educar a los niños y niñas dentro de los estándares de la educación tradicional**, no podemos seguir reproduciendo conocimientos sin relación al contexto,

- a la realidad, la apuesta debe ser educar para la vida, porque no sirve de nada los conocimientos, si no aprendimos a ser humildes, a respetar y reconocer a los demás como iguales.
9. Como dice Narodowski, **debemos apuntarle a las Utopías Sociopolíticas de la Pedagogía**, en donde las propuestas metodológicas de enseñanza sean dinámicas, que entiendan las nuevas particularidades educativas en entornos que han mutado sus formas de disciplinamiento y control.
 10. **Los niños y niñas siempre deben ser los protagonistas en los aprendizajes pedagógicos**, porque ellos tienen la capacidad de aportar, participar y transformar, como sujetos empoderados. No son un objeto de investigación o experimentación, son el medio y fin en sí mismo que produce y reproduce los cambios sociales que experimenta la humanidad.
 11. Sería importante ampliar las perspectivas de educación de género con la opinión de los padres y madres, involucrándolos y como una forma de ampliar el contexto sobre las nociones y preconceptos que tienen los estudiantes respecto al género, la masculinidad y la corporalidad. **Una posible escuela de padres y madres** también permitiría aumentar el campo de acción en cuanto a la de-construcción de las representaciones sociales existentes, permitiendo le a los niños tener más empoderamiento en su proceso de de-construcción al encontrar lo visto en los talleres en sus cotidianidades.
 12. **La articulación interdisciplinar entre diferentes áreas es estratégica:** como se pudo observar en la cartilla, respecto a la educación física, la ética y las artes, pero también debería ampliarse a las otras asignaturas, con el fin de poder incorporar los temas tratados de manera transversal.

13. Los procesos de deconstrucción de las representaciones de género tiene puntos a favor y en contra cuando se trata de trabajar con niños y niñas de las edades descritas anteriormente. Por un lado, no tienen aún muy enraizados estos roles, siendo más abiertos a expresarse libremente y no diferenciar, por ejemplo en algunos juegos, entre niños y niñas; por otro lado, también están en una edad muy proclive a reproducir conductas que ven en los adultos, y especialmente en sus padres, por ejemplo, dando manifestaciones de violencias machistas. Estas actividades permiten contener las violencias y explorar la libertad para el autorreconocimiento de identidades, y la formación de las mismas desde los criterios propios de los niños y niñas.

Índice

Resumen	3
Abstract	3
I. Introducción.....	4
II. Pregunta Problema y Objetivos.....	8
Pregunta Problema.....	8
Objetivo general:	8
Objetivos Específicos:	8
III. Justificación	9
IV. Marco Conceptual	22
Infancia	22
<i>Un Estudio Sociológico de la Infancia:</i>	23
<i>Un Estudio Histórico de la Infancia</i>	26
<i>Un Estudio Pedagógico Sobre la Infancia</i>	30
Género y Masculinidades.....	34
<i>Una Perspectiva del Género</i>	34
<i>Masculinidad y Género</i>	38
<i>Masculinidad e Infancia</i>	40
Corporalidad.....	43
<i>Una Definición del Cuerpo y la Corporalidad</i>	44

<i>Un Estudio sobre el Cuerpo y la Corporalidad: las Coordinadas Corporales</i>	46
La interconexión conceptual	47
V. Marco Metodológico	50
VI. Caracterización.....	53
VII. Desarrollo Metodológico	59
VIII. Aprendizajes Pedagógicos – Conclusiones	72
Índice.....	76
Referencias	78

Referencias

- Ainsworth, C. (2015). *Sex redefined*. Nature. Retrieved from https://www.nature.com/news/sex-redefined-1.16943?fbclid=IwAR1lpdRRsuYAMiQXL1tulFC-TLLX1OhjaUbKB_msfXPRW_EVZXHpa571gAA
- AMATI, M., ISELLA, J., & LOIS, L. (2014). *Comunicación popular, exucativa y comunitaria*. Buenos Aires, Argentina.
- Antón, J. (2016). *La factoría de los cachorros nazis*. El País. Retrieved from https://elpais.com/elpais/2016/10/30/eps/1477778806_147777.html
- Arnold, A. (2004). Sex chromosomes and brain gender. *Nature Reviews Neuroscience* 5, 701–708. Retrieved from https://www.nature.com/articles/nrn1494?fbclid=IwAR24aBSxD6hzDInsImDzf5cVR8jwHEvDW3GuoDjVQmgO_Zx5X009bm1xpGM
- BARBERO, J. M. (1984). De la comunicación a la cultura. Perder el "objeto" para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*.
- BRAVO SUAREZ, L. K., & FULGA FONSECA, M. L. (2017). *COMPRESIÓN DE LA REALIDAD Y CREACIÓN COMUNICATIVA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA FEMINISTA PARA FORTALECER EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE MUJERES JÓVENES Y ADULTAS DE BOSA*. Bogotá, Colombia: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Retrieved Mayo 20, 2019, from <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9472/TE-21550.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona, J. (2012, Marzo 30). *Localidad 18 Rafael Uribe Uribe*. Retrieved from Pensando el "desarrollo" desde la Promoción Social : <http://tdesarrollopromocionsocial.blogspot.com/2012/03/localidad-18-rafael-uribe-uribe.html>
- deMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Universidad.
- Ecoradio Stereo. (2017, Octubre 10). *Parque Público o Aula grande: Una discusión que se abre en el Colegio Bravo Páez de la Localidad Rafael Uribe Uribe y la Defensoría del espacio Público*. Retrieved from Ecoradio Stereo: <http://ecoradi0.blogspot.com/2017/10/parque-publico-o-aula-grande-una.html>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva. Retrieved Mayo 20, 2019, from <https://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Montevideo: Tierra Nueva.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*.
- Hardy, E., & Jiménez, A. (2001). Masculinidad y Género. *Revista Cubana de Salud Pública*. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662001000200001

- Hernández R., A. (1995). La masculinidad ¿poder o dolor? *La ventana*. Núm. 2., 63-71.
- Holliday, O. (s.f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. CEPAL.
- IED Bravo Páez. (2017). *Manual de Convivencia*.
- KAPLUN, M. (1985). *El comunicador Popular*. Quito, Ecuador: CIESPAL. Retrieved Mayo 20, 2019, from http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf
- Lagarde, M. (1996). El Género. In *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Ed horas y HORAS. Retrieved from https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf
- Lagarde, M. (2017). Identidad de género y Derechos Humanos: La construcción de las humanas. In C. B. (coordinadores), *GÊNERO, MEIO AMBIENTE E DIREITOS HUMANOS* (pp. 127-163). Fortaleza, Brasil: Catalogação na Publicação Bibliotecária: Perpétua Socorro Tavares Guimarães.
- MEJÍA, M. R. (2001). *La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales*. Guatemala, Guatemala. Retrieved Mayo 20, 2019, from http://www.feyalegria.org/images/acrobat/821011187817651458011111077971149911182972501087710110623797_637.pdf
- MEJÍA, M. R. (2015). *La sistematización: Empodera y produce saber y conocimiento*. Quito, Ecuador: Imprenta IdeaZ.
- MINGA DE COMUNICACIÓN, PROCESO DE LIBERACIÓN DE UMA KIWE. (2017, Diciembre 23). *MINGA DE COMUNICACIÓN LA RAÍZ DE LUCHA Y PERVIVENCIA PARA CONTINUAR LIBERANDO LA MADRE TIERRA*. Retrieved Mayo 20, 2019, from Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca: <https://nasaacin.org/minga-de-comunicacion-la-raiz-de-lucha-y-pervivencia-para-continuar-liberando-la-madre-tierra/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014, Abril 07). *Mineducación*. Retrieved Mayo 20, 2019, from <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340094.html>
- Najmanovich, D. (2001). El sujeto encarnado: Límites devenir e incompletud. In *“O Sujeito Encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano”*,. Río de Janeiro: DP&A Editora.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Retrieved from <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3BwB9MKITRMC&oi=fnd&pg=PA9&ots=-RdccR9UYo&sig=wwO5KaYAUwSAEqk81Nx1Cv4cWi4#v=onepage&q&f=false>
- Redacción El Tiempo. (2016, Diciembre 14). En Bogotá asesinan a menos mujeres, pero las agreden más. *EL TIEMPO*. Retrieved from <https://www.eltiempo.com/bogota/violencia-contra-las-mujeres-en-bogota-37769>

- Rico Bovio, A. (2005). Las coordenadas coporales. Ideas para repensar al ser humano. *Revista Filosofía Univ.*, 89-96.
- Ruiz A., J. (2000). *¡Los niños están siendo víctimas de hombría!* Colectivo Hombres y Masculinidades, Bogotá. Retrieved from http://colectivohombresymasculinidades.com/wp-content/uploads/publicaciones_pdf/Textos_CHM/ninos-v-machismo.pdf
- Ruiz, J., & Sarmiento M., K. (2016). Por qué y desde dónde pensar en otras masculinidades. In E. N. (coordinadores), *Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia* (pp. 222-230). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Secretaria de Educación Distrital. Retrieved from <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11456/Dia%CC%81logos%20en%20perspectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Runciman, S. (1951). A History of the Crusades. In *Volume III: The Kingdom of Acre and the Later Crusades* (pp. 139-144). Retrieved from <http://www.historyguide.org/ancient/children.html>
- SECRETARIA DISTRITAL DE LA MUJER. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (2016). *Diagnóstico local: Condiciones de las mujeres y su situación en materia de derechos*. Bogotá. Retrieved Mayo 20, 2019, from <http://omeg.sdmujer.gov.co/OMEG/analisis-de-actualidad/diagnosticos?download=474:diagnosticos-locales-bosa>
- Steinman, B. (2008). *Paideía reformista, Agogé Espartana y la práctica del placer y el dolor en las Leyes de Platón*. Buenos Aires: Habis.
- TORRES CASTILLO, A., & CENDALES GONZÁLES, L. (2017). *La sistematización como práctica formativa e investigativa*. Bogotá, Colombia. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- VARGAS, O. (2010). Aproximaciones a la Comunicación Popular en América Latina. *Gloobalhoj* .
- Vélez, J., & Palacios, D. (s.f.). *Herramientas para la sistematización de experiencias*. Bogotá: Fundación Instituto para la Construcción de la Paz.
- VIOLETAS DEL SUR & LA VOZ DE LA MUJER. (2017). *Las voces de Techotiba, Escuela de Comunicación Popular Feminista*. Bogotá, Colombia. Retrieved Agosto 20, 2019, from <https://www.flipsnack.com/98AFFCB8B7A/las-vores-de-techotiba-cartilla.html?p=16>
- Watkins, C., & Wagner, P. (1987). *La disciplina escolar*. España: Grafiques.

Caja de Herramientas

Proceso Pedagógico para la De-Construcción de las Representaciones Sociales en Niños y Niñas

Aporte para una Transformación de los roles (Masculinidades divergentes) de los niños y niñas del TED BRAVO PAEZ

Por: Mónica Gárdenas

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Bogotá D.C.
2020



Contenidos

Perfil de la Autora	4
PRESENTACIÓN	5
CONTEXTO: I.E.D. BRAVO PÁEZ	6
<i>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</i>	8
<i>HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS</i>	8
METODOLOGÍA	9
CONTENIDOS	10
Herramientas Conceptuales: Nociones de Infancia-s en el I.E.D Bravo Páez	10
CLIPS CONCEPTUALES: Infancia y Escuela	11
CLIPS CONCEPTUALES:	12
Adulto centrismo:	12
CLIPS CONCEPTUALES:	12
Relaciones de Poder	12
Nociones de Género y Masculinidades	13
.....	14
CLIPS CONCEPTUALES:	14
Género	14
.....	14
CLIPS CONCEPTUALES:	14
Masculinidad	14
CLIPS CONCEPTUALES: Representaciones Sociales:	15
ACTIVIDADES	16
ACTIVIDADES INICIALES PARA GENERAR DISPOSICIÓN	16
ACTIVIDADES: ÁREA DE ÉTICA	17
CLIPS CONCEPTUALES: Identidad	17
ACTIVIDAD: Conociéndonos	18

ACTIVIDAD: AUTORETRATO	19
ACTIVIDADES: Área de Educación Física	20
CLIPS CONCEPTUALES: El cuerpo y la identidad	20
ACTIVIDAD: Los Doce Negritos	20
ACTIVIDADES AREA DE DIRECCIÓN DE GRUPO	21
.....	21
CLIPS CONCEPTUALES: Arte	21
ACTIVIDAD: CHIQUIRI YA FOFO	21
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	22
Actividad: Sillas Musicales	22
Actividad: Palabra, sentires y dibujos	23
Actividad: Cineforo	24
Actividad: Obra teatral	25
ACTIVIDADES	26
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	26
ACTIVIDAD	26
EL RITMO DE MI CUERPO	26
ACTIVIDAD: EL EQUIPAJE DE GÉNERO	28
ACTIVIDAD: CAMBIANDO ROLES	29
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	30
REFERENCIAS	32

Perfil de la Autora

Mónica Cárdenas presenta estas palabras y producto para optar por el título de Licenciada en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, de la Universidad Pedagógica Nacional. A lo largo de su camino académico, activista y personal, se ha acercado a los campos de trabajo alrededor de las nociones de género, la corporalidad y las artes escénicas, especialmente con niños y niñas.

Este trabajo nace motivado por la propia experiencia de vida, que me pone en situación constante de reflexión y crítica/autocrítica en relación con los roles de género asignados socialmente, particularmente en nuestras infancias y desde la escuela, donde se afianza ello. Por tal razón, es importante que el docente se motive a trabajar estos temas en búsqueda de fomentar valores de justicia, igualdad, cooperación y sobre todo en rechazo al machismo imperante, para no solo contrarrestar prácticas de violencia que se ven en nuestra sociedad día a día, sino también, para ampliar las perspectivas de los niños y niñas, que puedan expresarse en libertad y experimentar su personalidad sin cánones forzados por los adultos.

Producto de actividades pedagógicas desarrolladas en el IED Bravo Paéz en Bogotá, y como recolección de todas las experiencias, se proponen una serie de ideas y talleres que se pueden llevar a cabo con los estudiantes de grados 3° y 4°, con el fin de reflexionar sobre las representaciones sociales del género y la masculinidad, acercarse a estas de forma crítica y reflexiva, y llevar a cabo discusiones para la transformación social.

Maestras y maestros...

Bienvenidas y bienvenidos a la Caja de Herramientas Pedagógicas **"Proceso Pedagógico Para La De-Construcción De Imaginarios Sociales En Niños Y Niñas"** que se suma a las estrategias de la educación diversa y transformadora, apuesta política y pedagógica, orientada a realizarla en espacios educativos formales.

La unidad aporta elementos epistemológicos y didácticos para que los maestros y maestras de la I.E.D. Bravo Pérez dinamicen en el aula de clases con estas 12 actividades propuestas, y así contribuir a la de-construcción colectiva de sujetos <<niños y niñas>> que se puedan repensar, como hombres y mujeres diferentes, desde el desarrollo de prácticas de convivencia y valores. Se busca fomentar en ellos y los demás miembros de la comunidad educativa capacidades éticas entendidas como habilidades, conocimientos, prácticas y actitudes que aportan elementos para que puedan auto reconocerse y repensarse de otras maneras como sujetos no heteronormativos, que respetan y cuidan del otro desde las diferencias; en resumen: incitar capacidades para transformar su realidad.

PRESENTACIÓN

Para el desarrollo de la unidad se propuso realizar dos ejes centrales de trabajo:

- Las nociones de infancia y el género en relación con la masculinidad en la I.E.D. Bravo Pérez. Para complementar la reflexión se presentarán "clips" conceptuales que aportarán bases epistemológicas, las cuales serán abordadas a través de herramientas didácticas y actividades con los niños y niñas del segundo ciclo escolar (grados 3° y 4° de básica primaria).
- La unidad se propone generar la reflexión en torno a la configuración de las Representaciones Sociales desde la masculinidad con herramientas didácticas, experiencias en el aula, el análisis del contexto y la problematización de la realidad, que propone ejercicios pedagógicos y prácticos que involucran la totalidad del sujeto (niño/niña) para que logremos una construcción colectiva de subjetividades en ellos y en nosotros mismos como maestros y maestras, subjetividades que integran saberes polisémicos para la reflexión y la construcción de una sociedad incluyente.

CONTEXTO: I.E.D. BRAVO PÁEZ

El lugar en el cual se llevó a cabo el proceso y la posible construcción de esta Caja de Herramientas Pedagógicas corresponde al Instituto Educativo Distrital Bravo Páez, ubicado al sur de la ciudad de Bogotá D.C, en la Calle 37 sur N.º 23-51, Localidad Rafael Uribe Uribe, barrio Quiroga Sur. Este presta formación en los niveles de transición- preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación media, y la mayoría de sus estudiantes son provenientes de las localidades de Rafael Uribe Uribe, Tunjuelito y Ciudad Bolívar, pertenecientes a estratos 1, 2 y 3. El IED Bravo Páez cuenta con 49 años brindando educación en la ciudad (Manual de convivencia, 2017).

Las características del contexto nos proponen echar un vistazo hacia los espacios en los cuales se dinamizó la unidad, en este sentido, vamos a delimitar el espectro al segundo ciclo escolar, es decir los grados 3º y 4º; los rangos de edades de los niños y niñas ubicados en este ciclo varían desde los 8 años a los 11 años. Conocer las edades y grados de los niños y niñas nos permite tener en cuenta los ejes de desarrollo para la planeación y diseño de las herramientas didácticas, en esta línea Cáceres (2014) señala que los ejes

de desarrollo de los estudiantes en el segundo ciclo son el descubrimiento y la experiencia, además, proponemos agregar dos dimensiones *cuerto* y *creatividad*.

Como fase inicial vamos a dinamizar la unidad en los grados 3º y 4º en las áreas Educación Física y dirección de grupo.

Las características sociales de los niños y niñas con quienes construimos la Caja de Herramientas Pedagógicas son: pertenecen a los estratos 1, 2 y 3; sus familias no tienen actividades económicas estables y en general desarrollan trabajos domésticos o trabajos informales; el nivel académico de los padres es educación básica primaria y educación media secundaria, algunos tienen formación técnica.

Sobre los conflictos y dificultades en el aula y en el entorno escolar de los niños y niñas de 3º y 4º destacamos las siguientes situaciones:

- En algunos casos se presenta discriminación, pues se evidencia la intolerancia de ellos y ellas frente a chicos que no tienen su uniforme completo o deben ponerse el saco del uniforme con el pantalón de la sudadera del colegio, generando así burla o/y

humillación, o niños que tienen problemas de atención ocasionando así “fastidio” en el aula.

- La violencia física se da en el marco de juegos agresivos o para resolución de las diferencias.
- Estos niños y niñas no emprenden procesos de liderazgo y se muestran indiferentes cuando el otro/a tiene dificultades.
- Algunos, al ser de estrato bajos, no cuentan con los servicios públicos completos, por lo cual ocasionalmente llegan oliendo desagradable y su presentación personal no es la más higiénica, situación que lleva al rechazo y aislamiento dentro del aula y de la institución.

Las anteriores situaciones son rasgos sociales y culturales que aportan elementos de criterio para la construcción de la Caja de Herramientas Pedagógicas, pues está será una herramienta pedagógica orientada para que los sujetos- niños y niñas- dentro del espacio escolar (aulas), y en relación con los maestros, puedan construir unas realidades diferentes a partir del reconocimiento propio, del reconocimiento del otro/a, como personas que sentimos y pensamos.

Sobre la delimitación cronológica considero que el tiempo para aplicar la unidad en la I.E.D. Bravo Páez debe ser semestral, proponiendo cuatro talleres mensuales en los cuales se abordará temas centrales como: Género, Nuevas Masculinidades y Corporalidad, como categorías para desarrollar la posible de-construcción de las masculinidades hegemónicas.

Estos talleres se trabajarán en las asignaturas de Ética, Educación Física y Dirección de grupo. Se propone que al finalizar el semestre y de acuerdo con los resultados que se logren, se pueda ampliar el proceso a un año.

Cada taller tendrá un tiempo estimado de dos horas, teniendo en cuenta la organización del grupo. Es importante comenzar con una actividad que permita entrar en confianza con el grupo y ponerlo a disposición para la temática planteada. Se pretende al finalizar los espacios hacer un proceso de retroalimentación de la actividad, con el fin de ir fortaleciendo las relaciones del grupo y mejorar el desarrollo de las propuestas, así mismo ir evidenciando los aprendizajes obtenidos por cada taller, con el fin de generar reflexiones pedagógicas que fortalezcan el proceso.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Esta Unidad traza como objetivo principal promover la de-construcción de las representaciones sociales en relación con el género, desde la masculinidad en niños y niñas, con el fin de promover una transformación real dentro de los espacios educativos formales.

Los Objetivos Específicos que trazarán la ruta para el adecuado desarrollo de esta unidad son:

- Aportar elementos conceptuales para que los maestros/as dinamicen en los entornos escolares (aulas) como aporte a la re significación de la infancia.
- Reflexionar sobre la corporalidad, el género y las masculinidades como elementos que configuran pero no determinan al sujeto.
- Aportar una caja de herramientas en el contexto de la Educación para la transformación y la inclusión.

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

Esta Unidad puede ser trabajada en dos formas: desde los Componentes conceptuales o desde los contenidos didácticos. Los ejes abordados serán desarrollados a través de herramientas didácticas, pedagógicas y lúdicas, que posibilitan emprender a mayor profundidad los contenidos, y así mismo permitirán una reflexión, unos aprendizajes y buscarán construir propuestas educativas, como maestros y maestras, para la construcción de una sociedad diversa.

En ese sentido, en la Caja de Herramientas Pedagógicas *Proceso Pedagógico para la De-Construcción de las Representaciones Sociales en Niños y Niñas*, encontrarán “clips” conceptuales que permitirán conocer las categorías, ampliar nociones y complementar conocimientos. También podrán encontrar ejercicios y actividades didácticas y lúdicas que nos posibilitan llegar a la reflexión, comprensión y apropiación de los contenidos a partir de nuestra realidad cotidiana.

METODOLOGÍA

Lo metodológico de la Caja de Herramientas Pedagógicas se refiere al cómo se va a desarrollar el proceso de aprendizaje en los niños y niñas respecto a las temáticas planteadas, en este sentido y siguiendo a Zemelman (1992), se piensa en romper con las formas tradicionales en las que se pone en relación la teoría con la práctica, en lo que el autor llamaría la subordinación de la teoría, en donde esta última es transformada en campo de selección de los instrumentos para construir la relación de los conocimientos, donde sea necesario problematizar lo conceptual en relación con la realidad. En esa misma línea he planteado la unidad desde unos “clips” conceptuales que serán puestos en movimiento con ejercicios prácticos que parten de situaciones en las que los maestros/as y niños/as puedan hallar elementos que permitan problematizar la realidad y posteriormente pensar en colectivo ideas para transformarla.

En cada uno de los recursos didácticos resaltamos el rol del maestro/a quien desarrolla la labor de observar, dinamizar y reflexionar a partir de las sensaciones y emociones que

emergen en las actividades, por eso es importante que siempre estemos dispuestos al desarrollo del proceso, a escuchar cuidadosamente los comentarios de los niños y niñas para que estos, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan sentirse cómodos, tranquilos y en confianza.

El maestro será el dinamizador de las actividades, por lo cual no debe castigar, regañar, gritar u otras acciones que promuevan la violencia a ningún participante de la actividad, de allí la importancia de haber realizado los ejercicios y las reflexiones para distanciarnos de las lógicas adultocentristas en el aula; si llega a haber algún inconveniente por parte de un estudiante, el maestro desde el ejemplo debe manejar la situación de manera pacífica, tranquila y moderada. Así mismo se debe tener en cuenta los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas, como lo son computadora, grabadora, televisor, papel periódico, marcadores, cinta, temperas entre otras cosas necesarias para el buen desarrollo de los talleres.

CONTENIDOS

Herramientas Conceptuales: Nociones de Infancia-s en el I.E.D Bravo Páez

Lo primero que se propone asumir es que antes de cada práctica o acción educativa, se logre tener en cuenta un antes, un durante y un después.

La preparación del **antes** implica una revisión y estudio de los contenidos, actividades y reflexiones propuestas. En esta fase se considera importante identificar elementos que permitan relacionar los contenidos con situaciones de la cotidianidad, como maestro/a y en las que se involucren los niños y niñas.

Para realizar este proceso, se iniciará con el estudio de una categoría que se considera clave comprender, está categoría es la **Infancia**, donde el objetivo es emprender acciones y reflexiones sobre las infancia-s, implica realizar un análisis a los contextos en donde estas se emergen en tanto que contienen diferentes imaginarios y representaciones de acuerdo con determinadas épocas y lugares.

Cuando se le incluye la “s” al final de la categoría de Infancia ineludiblemente se está reconociendo la existencia de diferentes tipos de infancia, en tanto que estas tienen que ver

con las formas de vida del niño (otras formas de vivir la niñez). Para esto es necesario que se empiece a reconocer a los niños/as como actores y sujetos sociales activos: se trata entonces de reconocer el carácter temporal y no natural de la infancia como una construcción histórica de la modernidad.

Ahora vamos a rastrear las nociones de Infancia que se encuentran implícitas o explícitas en los discursos de la comunidad académica del IED Bravo Páez, para que como maestras/os comprendamos cómo la escuela genera dispositivos que ven a la infancia como una etapa- espacio, en que el sujeto está en tránsito, y podamos reflexionar sobre los referentes de adultocentrismo o de infantilización que se evidencian en situaciones de control e imposición sobre los niños/as en las aulas y demás espacios de la escuela.

En este sentido, señalamos la importancia de comprender a la infancia en la escuela, ya que reflexionar sobre las relaciones entre niño/a-adulto -mediadas por relaciones de poder- Permite comprender las situaciones de discriminación y de violencia que se presentan en el entorno

escolar, respecto a la construcción de las representaciones sociales.

CLIPS CONCEPTUALES: Infancia y Escuela

Flavia Propper especialista en educación de la FLACSO nos habla sobre la infancia y la escuela, y menciona que “son conceptos contruidos en la Modernidad y hoy cuestionados” es decir, el impacto de los discursos e ideales de la modernidad en la conformación de la Escuela como institución social, y así comprender que a su vez emerge una nueva idea sobre la Infancia.

De la misma manera la autora cita <<Alvarez Urra y Varela, señalan que “al igual que la escuela el niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales”>>. Es decir que la infancia no fue considerada históricamente como una especificidad, con maneras particulares de sentir y pensar, sino que fue producto de una construcción social que la fue definiendo y delimitando hasta su objetivación.

En la escuela como institución social se evidencian relaciones que los adultos maestros/as, directivos y coordinadores ofrecen a los niños/as que en la mayoría de los casos están mediadas por roles de autoridad en un contexto cultural adulto centrista, a lo que hemos denominado- relaciones de poder-. Pues algunos casos de violencia escolar tienen que ver por ejemplo a la resistencia a este poder por parte de los estudiantes.

En esta línea podemos reflexionar sobre que imaginarios y discursos nosotros como maestras/os hemos construido nuestras nociones de infancia, por un lado los principios y valores que se nos presentan dentro del marco institucional dicen:

“El IED Bravo Páez de Bogotá, D.C, ofrece una educación integral que considera al estudiante como sujeto de derechos y centro del proceso educativo; propicia su desarrollo socioafectivo e intelectual, a través de procesos de aprendizaje competencias y talentos, descubrir e incide en la

construcción de una sociedad más solidaria y participativa, que respete los derechos humanos” (manual de Convivencia, 2016). Lo anterior permite concluir que la noción institucional de infancia posiciona al niño/a como un

proyecto de ciudadano, asociándolo con la idea de la inocencia.

CLIPS CONCEPTUALES:

Adulto centrisimo:

La Unicef-SIPI- dice que el adultocentrismo es uno de los soportes fundamentales de un orden social que jerarquiza los vínculos entre mujeres y varones, y entre generaciones, además menciona que los discursos que posicionan a la primera infancia en la escena pública abren nuevos desafíos. Hoy, el obstáculo a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) no es solo el paradigma tutelar, sino también una actualización de la perspectiva adultocéntrica que descubrió el rendimiento económico futuro de los niños.

CLIPS CONCEPTUALES:

Relaciones de Poder

Sobre las relaciones de poder el filósofo francés M. Foucault nos habla del biopoder que en relación con la escuela tiene que ver con las formas de poder centradas en la distribución de la disciplina de los niños, como una forma específica de gobierno que aspira a la gestión de los procesos biológicos de la población. Foucault sostiene que la Biopolítica es efecto de una preocupación anterior del poder político: El Biopoder, que son un conjunto de estrategias de saber y relaciones de poder que se articulan en el siglo XVII sobre lo viviente en Occidente.

De esta manera comprendemos como el biopoder se engloba en las medidas de control disciplinar en los entornos escolares y en los procesos asociados al desarrollo de la vida de los niños y niñas.

Todo lo anterior estuvo orientado a aportar elementos que nos ayuden a reflexionar desde nuestro rol de materos/as en relación a la escuela, como una institución que construye infancias, sobre la tarea para superar el adulto centrismo que lleva a infantilizar, discriminar y subestimar las voces de los niños y niñas, en tanto que la escuela como institución social debe darle sentido a estos sujetos en el marco de una socialización de subjetividades, y que, como institución social, en la escuela se homogenizan y reproducen discursos que inciden en la vida de las niñas/os.

Nociones de Género y Masculinidades

En este eje de la Unidad desarrollaremos la fase **Durante**, es decir el desarrollo de las actividades y la puesta en movimiento de los contenidos en torno al género y las masculinidades, el reconocimiento de lo diverso/diferente y el anclaje con la educación para la transformación. Para este

fin se podrá hallar herramientas pedagógicas y didácticas que aportan a la construcción de subjetividades en niños/as, empoderándose de sus cuerpos y haciendo conciencia de sus construcciones sociales en el espacio escolar, transformando el escenario en un lugar solidario que respeta lo diverso y propicia una transformación de las realidades de los participantes.

Los primeros ejercicios que sugerimos realizar es indagarnos sobre lo que significa ser niño y niña, sobre ¿Qué nos hace ser niños o niñas?, ¿Cómo vemos a los compañeros con los que compartimos? Estos cuestionamientos tienen que ver con los procesos que proponemos desarrollar en esta unidad, además siempre debemos recordar la lectura del contexto reconociendo que nos inserta en un sistema cultural y de valores, además de unas condiciones materiales de vida compartida e individual.

CLIPS CONCEPTUALES:

Género

Masculino – femenino: Es el conjunto de valores, sentimientos, actitudes, comportamientos, capacidades y roles asignados culturalmente a una persona por el hecho de nacer de un sexo u otro, en función de lo que en cada sociedad y en cada momento histórico se considere que debe ser y hacer una mujer o un hombre.

En definitiva es una construcción cultural, que limita el desarrollo integral de las personas

(Tomado de la Guía para trabajar género y masculinidades con niños, niñas y adolescentes “Creciendo Juntos y Juntas” Igualdad de género desde la infancia).

CLIPS CONCEPTUALES:

Masculinidad

Es el conjunto de actitudes, valores y comportamientos considerados socialmente aptos para los hombres y en el cual encuentran su sentido individual y colectivo frente a la sociedad y frente a sí mismos. La masculinidad hegemónica procura por la asignación de un solo modelo genérico (identidad masculina) para todos los hombres.

(Tomado de la Guía para trabajar género y masculinidades con niños, niñas y adolescentes “Creciendo Juntos y Juntas” Igualdad de género desde la infancia).

Lo anteriormente señalado, permite dar cuenta de la relación directa que existe entre el género y la masculinidad, para así comprender que al existir construcciones sociales establecidas culturalmente, que son dominantes, en los niños y niñas, su reproducción es menos inconsciente pero preponderante, promoviendo así unas relaciones de poder establecidas y heteronormadas.

CLIPS CONCEPTUALES: Representaciones Sociales:

Para ese concepto tendré en cuenta tres autores/as, que aunque plantean de diferente manera el significado, en síntesis apuntan a una conclusión: las representaciones sociales son caminos que permiten comprender las formas de concebir al otro, no solo quedándose en el imaginario (ideal), sino que conlleva a definir la manera en la que nos relacionamos, es decir las formas de interacción.

Las Representaciones Sociales son construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica” (Vasilachis, 1997, p.268).

En general, las Representaciones Sociales desde la perspectiva clásica de Moscovici y Jodelet serían modelos organizados y jerarquizados de conocimiento colectivo expresados en juicios, opiniones, creencias,

Es por tal motivo que es necesario tener una claridad conceptual, para así mismo saber qué es lo que se pretende trabajar en los espacios académicos con el fin de cumplir con el objetivo de la deconstrucción y transformación de las representaciones sociales en relación con la masculinidad.

saberes y actitudes, que a su vez son materializadas en las diversas formas de interacción comunicativa.

Para Moscovici, éstas funcionan como “códigos para el intercambio social” y, en tanto códigos, son útiles a los sujetos para ordenar, clasificar, identificar, comunicar y nombrar los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Duveen y Lloyd, 2003).

Las Representaciones Sociales serían conjuntos de conocimientos y prácticas que permiten a un sujeto controlar, producir, comprender y construir simbólicamente al otro y las posibles interacciones que pueden darse con él, en su mundo social. Estos conocimientos y prácticas se insertan en modelos contextuales para conocer qué dicen y hacen los usuarios del discurso. Los modelos contextuales serían así “la interfaz entre la información mental del sujeto sobre un acontecimiento y los significados efectivos que se construyen en el discurso” (Van Dijk, 2003, p.164).

ACTIVIDADES

La fase que he llamado **Durante** de la unidad se refiere a la puesta en práctica de las actividades diseñadas, esto implica una cuidadosa observación del maestro/a dinamizador, pues es importante analizar las situaciones en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y didácticas y anotar, si dado el caso, es necesario realizar replanteamientos del proceso con el grupo con el que se trabaja; propongo estructurar las actividades en tres momentos de cada sesión:

Actividades de entrada, Actividades de

Desarrollo y Actividades de evaluación.

Siempre debemos escuchar todas las voces de los niños/as, incentivar la participación desde lo diverso y el respeto por el otro, evitar discusiones o rivalidades, evitando la competencia: recordemos que los temas que vamos a desarrollar no tienen un solo punto de vista y debemos garantizar que todas las visiones sean tenidas en cuenta.

ACTIVIDADES INICIALES PARA GENERAR DISPOSICIÓN

Estas actividades permiten generar un ambiente de confianza y comodidad entre los niños/as con el maestro/a y entre los mismos estudiantes, promoviendo un espacio de disposición, relajación mental, movimiento corporal y reconocimiento del otro.

Las actividades propuestas a continuación se orientan a activar al grupo y ponerlo a disposición de la temática que se vaya a abordar. Estas actividades no deben ser de competencia, sino del estilo de juegos cooperativos.

ACTIVIDADES: ÁREA DE ÉTICA

Se considera pertinente anclar los contenidos de la unidad a los ejes temáticos que se trabajan en la asignatura de ética y valores que reciben los niños/as de grado 3º y 4º, considerando que la formación en valores deben incluir una perspectiva desde la diversidad y el reconocimiento del otro como ser humano, en tanto sentipensante, contribuyendo así a la construcción de subjetividades de personas con principios éticos desde el respeto, la equidad, y el cuidado de los demás.

CLIPS CONCEPTUALES: Identidad

La identidad será una categoría clave para nuestra Caja de Herramientas Pedagógicas, y que nos convoca a reflexionar sobre las

diferencias y los elementos que me distinguen de los demás.

El investigador Gilberto Giménez dice que la identidad está relacionada a la idea de cómo

se ve el sujeto y como lo ven los otros, en donde se entrelazan dos elementos: similitud y distinguibilidad en las relaciones sociales.

La identidad es un proceso subjetivo y de autorreflexión, por el cual los sujetos definen su diferencia con relación al otro y con su entorno social, caracterizada ante todo por la voluntad de distinción.

La identidad necesariamente lleva a una autoidentificación del sujeto que hace referencia a como quiere ser reconocido por los demás para determinar su existencia social. (Giménez. 2007)

ACTIVIDAD: Conociéndonos

***Objetivo:** Generar un ambiente más cercano entre las y los participantes y percibir las expectativas sobre el taller.

***Duración:** 15 minutos

***Herramientas:** Marcadores, papel periódico, grabadora, música.

Se recomienda que los niños y niñas estén en ropa cómoda, preferiblemente sudadera.

En un espacio como el salón de clase y acompañados de músicaailable, se le pedirá a los niños y niñas que se muevan por el espacio como deseen, es decir que pueden moverse bailando, saltando, acurrucados, con un solo pie, etc., la única condición es que no pueden caminar en círculo.

Cuando la canción se pause, cada niño y niña debe buscar una pareja, preferiblemente que poco conozca o comparta, y tendrán tres minutos para intercambiar información como su nombre, con quien vive, qué hace después del colegio, si tiene hermanos, en donde vive, etc. Luego se pondrá nuevamente la música y todos los niños y niñas deben volver a caminar por el espacio.

La música se vuelve a pausar y durante otros tres minutos se van a contar que quieren aprender del taller y para que creen que les pueda servir.

Por último, con todo el grupo se interactúa sobre que aprendieron de los niños y niñas de quienes compartieron, y mencionará que esperan aprender del taller. Lo que se diga se escribirá en carteleras para tenerlo presente durante la actividad del taller.

IDENTIDAD COLECTIVA:

Las identidades colectivas al igual que las individuales, tienen la capacidad de desarrollar elementos que les permitan diferenciarse de su entorno social. Poseen como característica principal una duración temporal a través de los sujetos que las representan: el concepto de identidad colectiva puede analizarse desde la acción colectiva que abarcan una gran variedad de fenómenos empíricos para la defensa propia y lucha de sus demandas (Giménez. 2007).

ACTIVIDAD: AUTORETRATO

Objetivo: Identificar por medio del autorretrato como los niños y niñas se ven y se sienten dentro del entorno escolar y por fuera de él, buscando comprender las pautas y prácticas de crianza.

***Duración:** 40 minutos.

***Herramientas:** Marcadores, papel periódico, temperas, hojas de papel, colores.

Se organiza a los niños y niñas en un espacio amplio y preferiblemente privado, para que los niños y niñas se sientan más cómodos de trabajar.

Posteriormente le pediremos a los niños y niñas que de manera individual se dibujen en el papel periódico, (este dibujo es como ellos deseen y el dibujo no debe tener el nombre), teniendo en cuenta como se ven físicamente y cuáles son sus características, cualidades, habilidades y demás. Luego se colgarán todos en el espacio, y cada niño y niña debe adivinar de quien es cada autorretrato, como se ven físicamente y cuáles son sus características, cualidades, habilidades.

ACTIVIDADES: Área de Educación Física

CLIPS CONCEPTUALES: El cuerpo y la identidad

Para el filósofo francés M. Foucault (1984,) el cuerpo es el centro-objeto de poder. El cuerpo es espejo de las leyes y códigos de la cultura, en donde está atrapado en una serie de clasificación y categorías morales y políticas. Por otro lado el artista austriaco Friedensreich Hundertwasser, en su teoría de las 5 pieles, dice que el Cuerpo es la zona membranosa más cercana al yo interior, la que encarna la desnudez del hombre y la mujer. La primera piel nos remite a la infancia, a la historia de vida acumulada y reflejada en ésta, lo que nos ha hecho tal y como somos. Reconocer nuestra historia y la manera en que ésta se evidencia hacen de la primera piel, una metáfora de nuestro recorrido y experiencia. Aprender a querernos tal y como somos es un paso para poder encontrar en el otro y la otra una parte de nosotros y nosotras.

Para Hundertwasser la identidad no estaba conformada sólo por quien somos sino de quienes nos rodeamos, siendo la familia y los amigos el círculo menor ampliándose hacia la vecindad, la región y el país

Duración: 20 minutos

En un espacio abierto, como el patio o la zona verde, se solicita a los niños y niñas organizarse en círculo, y se orienta que repitan el siguiente pregón:

- Somos doce negritos y todos somos hermanos
- Algunos tocamos guitarra y otros el acordeón
- El docente dice: Negro José
- Los niños y niñas responden: qué paso
- El docente: que tu mamá te necesita
- Los niños y niñas responden: ¿para qué?

El profesor/a dará la orden de lo que quiere que los niñas y niñas hagan, como, por ejemplo, ponerlos a correr, tocarse la cabeza, hacer el ocho con la cola entre otras cosas.

ACTIVIDAD: Los Doce Negritos

Objetivo: Generar espacios de aprendizaje en los cuales los niños/as se reconocerán como sujetos-niños- que aprenden jugando.

ACTIVIDADES AREA DE DIRECCIÓN DE GRUPO

CLIPS CONCEPTUALES: Arte

En esta Caja de Herramientas Pedagógicas proponemos asumir a la dimensión artística desde el relacionamiento con la vida cotidiana, ya que el arte es una actividad del ser humano, que está unido a la identidad y a lo político, es decir, la formación artística se puede orientar a la creatividad desde el reconocimiento del cuerpo y del otro/a, de la participación con pertenencia en los contextos sociales

- **OBJETIVO:** Generar por medio del cuerpo movimientos que permitan una activación y agotamiento de este, en relación con el canto, el ritmo y la música, acercando el cuerpo desde un contexto artístico.

ACTIVIDAD: CHIQUIRI YA FOFO

- **Duración:** 20 minutos

El profesor/a mencionando esta frase "chiquiri chiquiri ya fo fo ya fo ya fo fo", le pedirá a los niños y niñas que se la aprendan. Estos deben estar en círculo.

Luego el profesor/a debe decir la cantando, tocando sus palmas y muslos y buscando llevar ritmos particulares, y al finalizar debe tocar alguna parte del cuerpo diferente a las que toca (palmas-muslos), cuando este acabé la primera frase debe empezar de nuevo mencionando diferentes partes del cuerpo al final y los niños y niñas deben empezar a repetir esta frase con los mismos movimientos cuando el profesor/a inicié con nuevamente.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Recordemos que nos encontramos en la fase del durante, y que acabamos de conocer los ejercicios para realizar en las diferentes sesiones a manera ejercicios iniciales que generen la disposición del grupo, ahora estamos listos para desarrollar contenidos de derechos humanos en el aula de clase, para esto tomaremos como ejes transversales ejercicios de corporalidad, algunos desde un enfoque de género y reconocimiento de las masculinidades.

Actividad: Sillas Musicales

- **Objetivo:** Reconstruir entornos de compañerismo y colaboración.
- **Duración:** 30 minutos.
- **Herramientas:** Sillas, Grabadora.

Se disponen tantas sillas como participantes formando un círculo, con el respaldo de la silla hacia el centro. Todas las jugadoras se sitúan de pie por fuera de dicho círculo.

Mientras suena la música, todas se mueven a su ritmo dando vueltas alrededor del círculo de sillas, siempre en el mismo sentido. Cuando la música deja de oírse, todas buscan una silla en la que subirse.

El objetivo del grupo es que nadie toque el suelo. Si alguien lo toca se quita una silla y se reinicia el juego. Lógicamente, varias personas pueden compartir una misma silla.

CLIPS CONCEPTUALES

Quando se realiza trabajos de género en espacios formales y no formales, se llega a una conclusión sobre este y es que el género es una realidad siempre presente en todas las relaciones, en todos los espacios, en todas las decisiones y en todo tipo de interacción social y cultural al interior de la escuela, así como en el contexto que la rodea (Pinar 2007)

Hemos propuesto como objetivos al trabajar la categoría de género y corporalidad:

1. Comprender la escuela como un escenario pedagógico y productor de género.
2. Relacionar la acción pedagógica del docente con la construcción de identidades de género.

Actividad: Palabra, sentires y dibujos

Palabra, sentires y dibujos: una forma de expresar las construcciones sociales

* **Objetivo:** sensibilizar a los y las participantes sobre la vida cotidiana de las personas donde, inevitablemente, se presentan conflictos, pero también maneras de cooperar colectivamente.

* **Duración:** 1 h

* **Materiales:** Grabadora

* Para empezar, pide a los niños/as que cierren los ojos y escuchen sonidos de personas discutiendo agresivamente, los cuales puedes recrear con algunas grabaciones en tu celular.

Así, puedes recrear una pelea de una pareja de esposos, un acalorado debate político, una pelea a golpes en la calle, una discusión entre vecinos y vecinas, etc.

Posteriormente, reproduce sonidos de personas en situaciones de tranquilidad y cooperación, como cuando cantan en un coro, ríen juntas, hacen una exposición bien articulada o se saludan con respeto y cortesía. En estos casos las palabras y la manera como se usan muestran, definitivamente, el estado de ánimo de las personas de los ejemplos.

*Pide a los niños/as que dibujen lo que oyeron, haciendo énfasis en el vestuario que caracterizaría a cada persona representada.

* Solicítales que expongan sus dibujos, y que entre todos y todas interpreten las situaciones y los posibles lugares donde ocurrían esos hechos preguntando:

¿Qué sentimientos generan las imágenes? ¿Qué podría representar el vestuario en las imágenes?

* Finalmente, pide a las niñas/os que socialicen sus experiencias y conclusiones.

Actividad: Cineforo

CINE FORO: MULAN

***Objetivo:** Identificar las pautas y prácticas que se desarrollar como hombres y mujeres, y que pasa cuando se sale del esquema.

***Duración:** 2 Horas

***Herramientas:** Televisor, computador

Después de realizar la actividad inicial para generar disposición, se invita a los niños y niñas a sentarse de la manera más cómoda, les solicitamos el mayor silencio posible y pondremos a rodar la película.

Al finalizar la película, se hablará sobre que eso de ser mujer y hombre y que pasa cuando dejamos de reproducir las pautas y prácticas que nos han venido enseñando por ser hombres y mujeres.

CLIPS CONCEPTUALES

El género como construcción social, es dinámico, cambiante de acuerdo con las necesidades y prácticas culturales que vayamos reproduciendo, por eso es tan importante abordar la temática desde el reconocimiento de las pautas y prácticas de crianza, porque estas como primera enseñanza nos permiten dar cuenta de que tan moldeados estamos en este sistema patriarcal y nos brinda la posibilidad de reflexionar y transformar aquellas prácticas determinantes, siendo así la escuela uno de los escenarios de reproducción de estas prácticas.

Actividad: Obra teatral

Objetivo: Evidenciar las prácticas patriarcales cotidianas que tienen como niños y niñas fuera del colegio

***Duración:** 2 horas

Herramientas: Papel periódico, marcadores

Después de realizar la actividad inicial, se les solicita a los niñas y niñas a conformar grupos de cinco personas entre hombres y mujeres, y se les pedirá realizar en un tiempo de 30 minutos una obra teatral donde nos enseñen como entienden eso de ser hombres y mujeres fuera del colegio (pueden tener como marco de referencia sus padres, madres, tíos, primos etc.).

En el papel periódico, se anotará lo que se vaya evidenciando por grupo y al final se hará un conversatorio sobre que aprendieron de la experiencia y que proponen y a que se comprometen para transformar las prácticas patriarcales evidenciadas.

CLIPS CONCEPTUALES

La construcción corporal, pasa por las construcciones emocionales, sociales y políticas y se asientan tanto en las mentes como en los cuerpos, pero es en éstos desde donde es posible reconocer cuanto se han instalado en la piel, en los músculos, en los gestos, en la mirada, en las posturas, en las pautas y prácticas patriarcales de masculinidad y feminidad.

(Diakonia, 2009)

ACTIVIDADES

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Apostemos a una nueva dimensión en la educación física que involucre al cuerpo de los niños/as, en el que la motricidad va en relación con la corporalidad enfocada en los movimientos como formas de expresión con intencionalidades e interés de los niños y que desde esta nueva dimensión se pueden lograr procesos de aprendizaje en el espacio escolar.

ACTIVIDAD

EL RITMO DE MI CUERPO

Este ejercicio busca reconocer, respetar y valorar nuestra corporalidad, teniendo en cuenta el derecho que tenemos sobre

ella, y el deber que tenemos de respetar y valorar la del otro o la otra.

•El ejercicio espera generar una creación musical en grupo utilizando únicamente el cuerpo como instrumento sonoro.

•Para empezar, entender la dimensión humana desde el propio cuerpo y la relación con los contextos externos (familiar, social, territorial, escolar).

•Posteriormente, organiza varios grupos de acuerdo con el número de participantes que haya disponibles. Trata de que los grupos no tengan más de seis (6) personas.

•Dales como ejemplo una canción, un ritmo, una melodía, un coro o un RAP que les pueda servir de inspiración (en Internet hay disponibles varios ejemplos de cómo hacer música solamente con el cuerpo)

- **Recomiéndales que utilicen el cuerpo de sus compañeros y compañeras de grupo, eso sí, contando con su plena autorización.**
- **Pide a los y las participantes que compartan las sensaciones y reflexiones que les dejó este ejercicio.**
- **Da un tiempo máximo de media hora para que los grupos creen su canción; pídeles que hagan una presentación que parezca un "show" televisivo o un concierto en un gran escenario.**

CLIPS CONCEPTUALES

¿Cómo se concibe el cuerpo y la corporalidad?

Para el profesor de educación física y entrenador Jean Le Boulch la corporalidad es el conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y de su relación en el espacio y los objetos que nos rodean (Le Boulch, 1981).

Para el filósofo francés Henri Piéron la corporalidad es la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior (Piéron, s.f).

Para Ana Aramburu el cuerpo es un sistema de significados que constituye una obra de arte, el objeto estético por excelencia, porque es expresión de la interioridad del sujeto. Reducir el concepto de belleza a lo puramente externo es vaciar el yo, dejarlo hueco, quitarle su significado, su razón de ser, es rebajarlo a la condición de objeto (Aramburu, 2015)

Este tema es importante abordarlo con niños y niñas porque es con ellos con los que se puede notar una transformación más pronta en la medida en que reconozcan que el cuerpo es un territorio, al que se debe cuidar, consentir, enseñar pero que también es en ese territorio donde existen conductas que atan o liberan al sujeto

ACTIVIDAD: EL EQUIPAJE DE GÉNERO

Objetivo: Reconstruir por medio del reconocimiento propio que nos hace ser hombres y mujeres y en que nos diferenciamos.

***Duración:** 1 hora y 30 minutos

***Herramientas:** Juguetes de todo tipo (muñecas, carros, peluches entre otros).

Después de realizar la actividad rompe hielo, se invita a los niños y niñas a sentarse en el piso del aula de clase formando un círculo. Dentro de este círculo se pondrán todos los juguetes conseguidos (se les pedirá con antelación a los niñas y niñas llevar su juguete favorito) y con el juguete que ellos llevaron van a escoger más juguetes con lo que cada uno y una se sientan identificados.

Cuando cada niño y niña termine de escoger su juguete, ellos nos contarán porque lo escogieron, que fue lo que más les atrajo del muñeco, que los hace recordar el muñeco, el uso de los colores como los relacionan entre otros y a partir de estas reflexiones entraremos a abordar el tema de género como construcción social, identificando que nos hace ser hombres y mujeres.

Finalizando está reflexión se les vuelve a pedir a los niños y niñas coger nuevamente los juguetes que ellos deseen, pero a partir de las reflexiones planteadas, para dar cuenta si se ha logrado comprender la temática planteada y empezar a generar cambios.

CLIPS CONCEPTUALES

Fredy Gómez, investigador asociado de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Habla sobre el como “La escuela es un espacio social en el que justamente, se concentra, se resume en el cotidiano del aula y de la clase las concepciones y realidades del género, aunque en realidad, este trascendiendo constantemente sus muros y los contenidos mismos del currículum planteado...Las construcciones de género están mediadas por las concepciones y relaciones de poder. Precisamente, la escuela está constituida estructuralmente por el flujo de poder entre sus miembros y las relaciones de género que se desatan en este contexto.” Para finalizar este autor no señala, que es totalmente cierto afirmar que la escuela forma hombres y mujeres para la sociedad. Ahora como reflexión nos debemos preguntar qué tipo de hombres y mujeres están construyéndose gracias a la presencia e incidencia de la

escuela desde el punto de vista intelectual y curricular, normativa y simbólica.

ACTIVIDAD: CAMBIANDO ROLES

***Objetivo:** Demostrar cómo nos ven en el entorno que habitamos como hombres y mujeres.

***Duración:** 2 horas

Se realizará la actividad rompe hielo para disponer al grupo con el taller, esta actividad deberá tomar solamente 20 minutos.

Al finalizar la actividad rompe hielo, se les dirá a los niños y niñas que vamos a hacer un juego de roles y cada escogera que quiere ser como por ejemplo (madre, padre, profesor/a, cantante,

modelo, etc.), teniendo en cuenta que los niños deben hacer papeles femeninos y las niñas masculinos. Posterior se les pedirá a los niños y niñas que nos hagan una breve representación y mientras van representándonos, podemos decirle que puede cambiar o mejorar de acuerdo al rol que desarrolle.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Se ha llegado a la fase del Después de la Caja de Herramientas Pedagógicas, a lo largo de la U.D. se ha propuesto que al cerrar cada actividad se realice un ejercicio de reflexión, analizando el desarrollo de cada sesión e identificando los aprendizajes de los niños/as y de nosotros como maestros, esto posibilita el mejoramiento continuo de nuestras prácticas pedagógicas a partir de la evaluación de los resultados inmediatos en términos de lo relacional y apropiación de los temas en el grupo.

Por ende las mismas actividades que a lo largo se presentaron en la UD son oportunidades de evaluación,

esto se puede ver representado en la medida que los niños/as se reconozcan como sujetos de cambio a partir de la comprensión de la diferencia y reconocimiento del otro/a, esto puesto en movimiento a la hora de darle un nuevo sentido a las representaciones sociales vividas en el espacio escolar y fuera de ellos.

Así mismo se comparten algunas preguntas orientadoras que pueden servir a modo de evaluación en cada una de las actividades, y pueden permitir un diálogo crítico con los niños y niñas:

- ¿Los niños y niñas ya conocían el juego antes o algunos similar?
- ¿En qué se diferencia este juego de otros?
- Para los juegos donde se pueden tener equivocaciones, errores o experimentar algún sentimiento de frustración ¿Cómo se siente los niños cuando “pierden” o se salen de las reglas?
- ¿Cómo se sienten cuando hacen bien el juego?
- ¿Cómo nos interrelacionamos con los demás? ¿Nos animamos a cooperar o competir? ¿Por qué

competimos o cooperamos en cada una de las actividades?

- ¿Es diferente el juego para los niños que para las niñas? ¿Cómo se sienten las niñas en la actividad?

Estas preguntas permitirán inspirar reflexiones con los estudiantes e ir calibrando los detalles en función de las posiciones que asuman, por ejemplo, incentivando más la cooperación o ralentizando los pasos en las actividades para dar espacio a la palabra.

Así mismo, los profesores deben anotar sus propias apreciaciones luego de las actividades, buscando los puntos clave para analizar las perspectivas de los niños y niñas, cuestionarse el avance de lo conceptual y abrirse mayor espacio a sus propias reflexiones. Es importante en la evaluación siempre tener en cuenta la consecución de objetivos, la relación con las opiniones de los estudiantes y la vinculación con la temática trabajada en cada uno de los momentos.

TEMPORIZACIÓN

Como se mencionó anteriormente se ha proyectado que la Caja de Herramientas Pedagógicas se desarrolle en un periodo semestral, y de acuerdo a los resultados alcanzados se proyectaría a un periodo anual, la frecuencia de los talleres serían cuatro sesiones mensuales y en las áreas de Ética, Educación Física y Dirección de Grupo.

REFERENCIAS

- Aramburu, Ana. (2015). La Corporalidad Humana: Una visión integral. Consultado el 25 de mayo de 2018. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/3759/375943551008.pdf>
- Boulch, J. (1981). La Psicocinética o educación psicomotriz. Consultado el 25 de mayo de 2018. Disponible en:
<https://www.xmind.net/m/nu6j>
- Cáceres, M. (2014). Reorganización Curricular por Ciclos. Consultado el 14 de Mayo de 2018. Disponible en:
http://www.ilae.edu.co/Ilae_Files/Libros/20140421102856995920563.pdf
- Diakonia. (2009). Masculinidades, Hombres y Cambios. Manual Conceptual. Consultado el 19 de mayo de 2018. Disponible en:
http://colectivohombresymasculinidades.com/wp-content/uploads/publicaciones_pdf/Textos_CHM/masc-hombres.pdf
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI

- Giménez, G. (s.f). Cultura e Identidades. Instituto de investigaciones sociales de la UNAM. Consultado el 21 de Mayo de 2018. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/estsoc/pdf/estsoc_5/236.pdf
- Hundertwasser (s.f). La teoría de las 5 pieles. Consultado el 23 de Mayo de 2018. Disponible en: <http://maricarmenvillares.blogspot.com.co/2010/12/hundertwasser-y-sus-cinco-pieles.html>
- IED Bravo Páez (2017). Manual de Convivencia. Consultado el 12 de Mayo de 2018.
- L.O.C.E. (s.f). Caja de Herramientas Pedagógicas: Orientaciones para su elaboración. Consultado el 25 de mayo de 2018. Disponible en: <https://educrea.cl/wpcontent/uploads/2017/03/DOC1-uni-didact.pdf>
- Pinar, I. (2007). Género y Sexualidad. Consultado el 24 de mayo de 2018. Disponible en: <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/SexualityORSPFinal.pdf>
- Proper, F. (s.f). Infancia y Escuela: Construcciones sociales en Crisis. Consultado el 12 de Mayo de 2018. Disponible en: http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/07/infancia_y_escuela_en_crisis.pdf
- UNICEF-Chile. (2013). Superando el Adultocentrismo. Consultado el 24 de mayo de 2018. Disponible en: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>