



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Literatura y subjetividad: un camino para resignificar miradas y
sonoridades de lo femenino en la escuela primaria

MARÍA ISABEL ARIAS ALVAREZ

ELIANA ANDREA MONTOYA HERRERA

Asesora:

SELEN CATALINA ARANGO RODRÍGUEZ

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación: Línea enseñanza de la
lengua y la literatura

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

MEDELLÍN

2018



Agradecimientos

Al finalizar este recorrido que permitió acercarnos a nuevos aprendizajes relacionados con la experiencia de pensarnos como mujeres tejedoras de historias y realidades, deseamos expresar gratitud infinita:

A nuestras familias por su apoyo incondicional y sus palabras de aliento tan necesarias para concluir este trabajo.

A nuestra asesora, Dra. Selen Catalina Arango Rodríguez, por su acompañamiento permanente y sus conocimientos que animaron y guiaron nuestro caminar.

A las maestras y los maestros que orientaron y retroalimentaron con sus reflexiones y diálogos, nuestro trasegar en esta investigación.

A cada una de las niñas del grado 5-2 y especialmente a las que participaron en el Club de lectura, quienes nos abrieron sus corazones, nos brindaron sus risas, sus historias, sus sentires, maneras mágicas y reales de vivir, lo que hizo posible y visible este encuentro relacionado con la representación de lo femenino, pensado desde el poder de la literatura.

A las directivas de la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos, por su disposición y apoyo para culminar nuestros estudios de manera satisfactoria.

A todas aquellas personas que con su compañía, cuidados, cercanías e interés estuvieron presentes haciendo más cálido nuestro recorrido especialmente en aquellos momentos de mayor tensión.



Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito configurar espacios pedagógicos que posibilitaran la resignificación de la subjetividad femenina a partir de prácticas de lectura y escritura desde la literatura. Para lograrlo diseñamos una secuencia didáctica, la cual fue desarrollada con 15 estudiantes, quienes conformaron el Club de lectura, donde se conjugaron la lectura y la creación literaria, el arte y la reflexión bajo una perspectiva de género. Este espacio puso en juego los imaginarios y realidades de las niñas con respecto a lo femenino, los cuales fueron abordados desde el paradigma crítico social como medio para conocer, vivir y transformar. En este caminar, para capturar y recolectar información, recurrimos a elementos como la observación participante, el cuaderno de notas, el diario de campo y el diseño de una entrevista semiestructurada. En el desarrollo de la secuencia se tuvieron en cuenta estrategias como el fotorelato, la cartografía corporal, el disco foro, los sociodramas, entre otros. Al finalizar el proceso pudimos reconocer, por una parte, que en nuestras estudiantes aún siguen vigentes estereotipos y roles hegemónicos de género que dan cuenta de una sociedad patriarcal en donde se limitan y se subvaloran las posibilidades del sujeto femenino. Por otra parte, vislumbramos la lectura y la escritura como posibilidades para que las niñas conocieran nuevas ideas y resignificaran otras existentes, enriqueciendo sus propias realidades. Esto nos permite concluir que es necesario el diseño e implementación de un proyecto de mayor permanencia en la Institución Educativa, un Plan Lector con perspectiva de género.

Palabras clave: Escuela primaria, Enseñanza de la literatura con perspectiva de género, Subjetividad femenina, Estereotipos de género.



Abstract

The present work had as objective to configurate some pedagogical spaces permitting, from literary reading and writing practices, the resignification of the feminine subjectivity. In order to achieve it, we design a developed by 15 students didactic sequence that create the Reading Club to combine, on a genre perspective, the reading and the literary creation, the art and the reflection. This exercise put on the line the girls' imaginary and realities in relation with the feminine and they were dealt from a social critical paradigm as a manner to know, to life and to transform. In order to collect information we observe the participants, the notebooks, the field diary and a semi structured design interview. On the development of the sequence we had into account strategies as the photo-telling, the corporal cartography, the disc-forum, the socio-drama and others. When finishing this process, we recognized, on one hand, that our women students had again valid stereotypes, genre hegemonic roles telling us about a patriarchal society where feminine being possibilities were limited and undervalued; On the other hand, we discerned reading and writing as the possibility that girls know new ideas and resignify others, making more rich their own realities.

We conclude that it is necessary to design and to implement a more permanent project in the educational institution, a reading plan with genre perspective.

Key words: Primary School, Genre perspective literature teaching, feminine subjectivity and genre stereotypes.



Contenido

Introducción	1
Capítulo I. El punto de partida: una pregunta	3
1.1 Una mirada a nuestra institución educativa	4
1.2 Perspectiva de género en nuestra institución...	5
1.3 El lugar de la literatura en nuestra escuela	7
Capítulo II. Re-conociendo caminos ya transitados para configurar nuevas miradas	10
2.1 Explorando otras miradas. Un estado de la cuestión	10
2.2 Sonoridades y voces del pasado. Marco teórico	14
<i>2.2.1 Feminismo: luchas, retos, posibilidades</i>	14
<i>2.2.2 Subjetividad: reconociendo-nos en nuestras propias miradas y en las sonoridades de lo femenino</i>	17
<i>2.2.3 Voces en armonía con el lenguaje y la vida</i>	20
<i>2.2.4 Voces en diálogo o de la relación entre la literatura y la subjetividad</i>	23
<i>2.2.5 Literatura con perspectiva de género, polifonías y matices que resignifican nuestras miradas</i>	26
<i>2.2.6 Género y currículo: rutas posibles para enriquecer las miradas</i>	28
Capítulo III. Ruta metodológica	33
3.1. Lentes para enfocar la realidad	33
3.2 Mujeres protagonistas del recorrido	35
3.3 Trayectos y travesías	36
<i>3.3.1 Reconociendo las cartas de navegación de nuestra institución educativa</i>	36
<i>3.3.2 Secuencia didáctica.</i>	37
3.4 Modos posibles para capturar voces e imágenes durante el recorrido	43
3.5 Sistematizando la información para reflexionar lo vivido	45
3.6 Narrativa como camino para representar lo vivido	47
3.7 Consideraciones éticas.	48
Capítulo IV. Trasegando las miradas y las sonoridades de lo femenino	49
4.1 Desarrollo de la secuencia o de un entramado de sentidos	50
<i>4.1.1 Apertura. Ecos, susurros y resonancias en el diseño de las actividades</i>	51
<i>4.1.2 Recorriendo nuevos trayectos para ampliar las miradas</i>	58
<i>4.1.3 Cierre. Conquistando la palabra, alzando las voces, abriendo las alas</i>	69



Facultad de Educación

4.2 Voces y miradas que se resignifican	75
4.2.1 <i>Princesas rosa en espera de príncipes, o de los estereotipos y roles de género</i>	76
4.2.2 <i>Nuevas perspectivas y miradas de la mujer</i>	80
4.2.3 <i>La narrativa como posibilidad de autorreconocimiento</i>	83
Avizorando mundos posibles al final de nuestro viaje	89
Lista de referencias	95
Referencia de textos utilizados durante el desarrollo de la secuencia didáctica	101
Anexos	104
Tabla de fotografías	
Collage 1 Ritual de lo femenino.	52
Collage 2. Escritura y arte.	61
Collage 3. Otras miradas.	71
Collage 4. Identificando roles y estereotipos.	77
Collage 5. Nuevos aprendizajes.	81
Collage 6. Creando a través del arte y la palabra.	84
Collage 7. La Gran ocasión- Testimonios.	86
Collage 8. Y tomaron la palabra.	87



Introducción

¿Qué mundos tengo dentro del alma que hace tiempo vengo pidiendo medios para volar?

Alfonsina Storni

Esos mundos posibles que nos habitan despertaron en nosotras sonoridades - entendida como metáforas de esas historias y vivencias, de esos encuentros con las propias voces que se cruzan con otras resonancias -para irrumpir en el universo de lo femenino, nos dieron ideas y medios para volar a través de una senda investigativa. Este recorrido tuvo como objetivo principal comprender cómo, a través de la enseñanza de la literatura con perspectiva de género, se podrían resignificar concepciones e imaginarios de lo femenino en la escuela primaria, a partir de la participación y de las experiencias de las estudiantes en un espacio planeado para vivir, crear, disfrutar y transformarse a través de la literatura.

En este devenir dinámico e impredecible recorrimos varias etapas, hicimos algunas pausas que nos permitieron pensar, reflexionar, reevaluar, ubicarnos y proponer alternativas y nuevas ideas para seguir el camino. En el presente texto queremos mostrar los momentos que hicieron parte de nuestra experiencia.

En el Capítulo 1 hacemos un acercamiento a la institución educativa que habitamos y que nos habita. Espacio trascendente para sentir, para crear lazos, para compartir, para crecer, para ser feliz. Lugar donde moran mujeres de luz y oscuridad, de silencios y miedos; también de palabras y relatos. Esta mirada a la escuela genera búsquedas y reflexiones alrededor de una situación problemática institucional relacionada con la construcción de la subjetividad femenina en nuestras estudiantes, con la valoración que tienen de sí mismas y la tendencia que observamos -aun con sus tempranas edades- a perpetuar estereotipos y roles de género tradicionales que limitan sus expectativas y posibilidades de ser y hacer como mujeres dentro de la sociedad.



Luego de identificar la anterior problemática nos interesamos en explorar y reconocer miradas, voces y sonoridades de diferentes autoras/es que se han inquietado por el estudio de la subjetividad femenina, así como de la literatura y su incidencia para resignificar vidas. En este caso nos referimos específicamente a la literatura con perspectiva de género y al lugar que esta ocupa en la escuela, lo cual será abordado en el Capítulo 2.

En el Capítulo 3 dibujamos el camino elegido para vivir, comprender y transformar esa realidad institucional que nos cuestionaba; las personas que nos acompañaron en este viaje, así como el lente a partir del cual observamos esta realidad y los instrumentos que nos ayudaron a acercarnos a ella. Por último, en este capítulo, describimos la secuencia didáctica, dispositivo elegido para intervenir la situación planteada.

En este orden de ideas, en el Capítulo 4, detallamos los componentes y momentos de la secuencia didáctica, poniendo en escena las voces y miradas de las estudiantes en el desarrollo de las actividades, a la luz de las concepciones e ideas de las/os autoras/es que guiaron nuestra propuesta. A su vez, este apartado presenta las categorías emergentes que encontramos mientras transitábamos este camino y que constituyen nuestra cosecha; estas categorías dialogan con las/os autoras/es que nos acompañaron durante la investigación. En este capítulo se desarrollan dos de los objetivos planteados en el proyecto de investigación: la estructuración de una secuencia didáctica y la elaboración de criterios para la selección de textos literarios que abordarán las formas de ser mujer.

Por último, exponemos algunas conclusiones que surgen a partir del diálogo entre el proceso vivido con las niñas, las/os autoras/es estudiadas/os y las realidades institucionales. En ellas valoramos el impacto, los retos, desafíos y posibilidades de las prácticas literarias con perspectiva de género en la resignificación de la subjetividad femenina y en la transformación curricular de la institución, lo cual da cumplimiento al último objetivo específico de nuestra investigación.



Capítulo I. El punto de partida: una pregunta

“Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.

Investigo para comprobar, comprobando intervengo,
interviniendo educo y me educo.”

Paulo Freire

El mundo y la vida misma nos invitan a trasegar por un camino lleno de experiencias que develan indicios, señales continuas frente al devenir social de la existencia. Un camino donde las preguntas se convierten en esa búsqueda de verdades y sentidos a las diversas realidades que están ahí para originar un acercamiento reflexivo y propositivo.

El paso por la maestría fue una oportunidad para comprender y repensar...comprender que la investigación no es un ejercicio fuera de la realidad, por el contrario, es una práctica que nos acerca a ella en la medida que nos permite identificar relaciones, observar conexiones y plantear soluciones o alternativas a fenómenos cotidianos que requieren de nuestra actuación; y repensar porque, a medida que se conocen puntos de vista, nuevas teorías y se escuchan otras voces, también se empieza a reconstruir la propia realidad, la manera de ser y estar en el mundo, en el trabajo, en la vida misma.

Estas dos acciones: comprender y repensar nos han llevado también al ejercicio de plantear una propuesta de investigación que nos permitiera entender un poco más la realidad educativa y formular estrategias frente a una situación institucional que aún nos sigue cuestionando.

En este sentido, el presente capítulo tiene como propósito hacer una caracterización de la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos (IELV) como punto de partida para, posteriormente, plantear la situación problémica sobre la cual haremos la intervención.



1.1 Una mirada a nuestra institución educativa

La Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos es una entidad oficial ubicada en el barrio Aranjuez. Cuenta con tres sedes, dos de primaria: La Sede Esteban Jaramillo y la Sede Simona Duque, en donde se desarrolló la investigación; y una sede de bachillerato. Su población son niñas y adolescentes de la Comuna 4 e incluso comunas vecinas. Datos demográficos aportados por el Proyecto Educativo Institucional –PEI (2012) indican un mayor porcentaje de mujeres en el barrio (54%) y que la gran mayoría son cabezas de familia. Estas cifras dan cuenta del papel de la mujer en el sector.

Como la mayoría de instituciones, y como en la sociedad misma, la Lorenza no es ajena a problemáticas sociales de nuestra época: drogadicción, madre solterismo, violencia escolar son algunas de las situaciones que en cualquier centro educativo pueden generar bajo rendimiento académico, ausentismo y deserción escolar. Hechos a los que la administración y el cuerpo docente deben hacer frente de manera cotidiana; y aunque no podría llamarse un problema, también es importante mencionar la emergencia de un señalamiento a la homosexualidad, que se torna un asunto conflictivo en la medida en que ha sido estigmatizada por gran parte de la comunidad a raíz de visiones tradicionales relacionadas con la sexualidad. Cabría preguntarse, entonces, si el estigma y necesidad de control sobre la sexualidad son una forma de educación para perpetuar roles que tradicionalmente han sido asignados a la mujer a través de la historia.

En nuestra institución educativa, espacio de realidades donde se tejen y destejen los hilos de nuestras propias vidas, pero también los de decenas de niñas que siguen, que buscan, que caminan tratando de encontrar su camino, se vislumbran universos que tocan nuestra existencia, encontramos experiencias únicas, que nos mueven y confrontan, llevándonos a pensar nuestro rol como maestras, imaginando un mundo de posibilidades donde el resultado esperado no puede ser más que la formación integral de niñas que piensen y se piensan, que se analicen y analizan sus propios contextos interviniendo y modificándolos.



1.2 Perspectiva de género en nuestra institución...

En la escuela desfilan rostros sonrientes, temerosos, confiados, expectantes; rostros que cuestionan, que interrogan, que se preguntan, pero también otros, muchos otros, que continúan sus pasos siguiendo las huellas que marca la mayoría, las huellas de una sociedad que busca rostros de sonrisas perfectas e inmutables. Observamos en nuestra escuela, niñas alegres, creativas, independientes, líderes. Pero también otras que se ubican, ya a sus tempranas edades, desde la posición de objetos, lo cual se evidencia en actitudes y diálogos cotidianos relacionados con sus gustos, intereses y proyecciones de vida enmarcados en modelos de una sociedad que no ve en la mujer un ser con potencialidades, con derechos y con todas las posibilidades de asumir su vida con todo el poder y la fuerza que tienen.

Observar en la cotidianidad de la escuela el predominio del parecer más que del ser, de un culto al cuerpo, más que al intelecto y al espíritu, un predominio de significantes sobre la mujer que -en pleno siglo XXI- siguen en sintonía con visiones tradicionales enmarcadas dentro de estereotipos de género¹ mantenidos históricamente, que perpetúan la desigualdad social entre lo femenino y masculino. Sumado a ello, nuestra preocupación al observar que en una institución femenina no se definen e incorporan acciones que den cuenta de una perspectiva de género, pues se siguen dando a las estudiantes -por parte de algunos/as integrantes de la comunidad educativa- atribuciones en función de su sexo, como ejemplo de ello podríamos mencionar el lenguaje y los calificativos utilizados para sancionar comportamientos: “parece un niño”, “las niñas no dicen eso”, “no se siente como un hombre”; así como la tradición de reinados realizados en la institución, por lo que fue reconocida en su momento y que sigue siendo recordado en su contexto. Todo esto ha suscitado en nuestras mentes un cuestionamiento por lo que estamos haciendo en la escuela para que las estudiantes rompan con concepciones culturalmente establecidas relacionadas con las formas de ser mujer. El PEI no refleja en el marco de las políticas educativas una preocupación por formar en valores que les permita a las estudiantes un mayor reconocimiento de su importancia en la sociedad, sino que se percibe un interés

¹ Entendidos estos como códigos y categorías de identidad asignados por la cultura y sobre los cuales las personas articulan su propia existencia, como lo plantea Lagarde (1998)



por prepararlas para un mercado laboral. En esta medida, al releer tal documento institucional nos encontramos con los artificios del lenguaje en palabras como “excelencia”, “productividad”, “evaluación de resultados”, “competitividad” que se filtraron en el discurso sobre la educación y pareciera entonces que se tratara de la formación no de sujetas, si no de productos útiles al servicio de un sistema capitalista. Este sistema que ha relegado y subordinado a la mujer con respecto a sus capacidades intelectuales, se evidencia en algunos apartados del PEI de la IELV (2012)

A nivel institucional las estudiantes desarrollan cada vez habilidades para desempeñarse en áreas de sistemas y/o contabilidad y dado que las instituciones educativas necesitan insertarse en un mercado educativo cada vez más exigente y competitivo se están realizando cambios que promuevan los procesos del desarrollo no solo en lo académico sino también en el ámbito de emprendimiento (p. 32)

En esta misma línea de sentido o sin sentido...la Institución define la democracia y el compromiso como los valores que fundamentan el quehacer institucional. El primero está sustentado con base en la constitución, haciendo alusión a un sin número de valores generales: “la alegría, amabilidad, aprecio, benevolencia, compañerismo, confianza, constancia, cooperación, delicadeza, ecuanimidad, equidad, fraternidad, honestidad, iniciativa, justicia, optimismo, orden, participación, prudencia, respeto, responsabilidad, sentido de pertenencia, sinceridad, sociabilidad, solidaridad, tolerancia, amor, puntualidad, disciplina, cordialidad, cortesía, igualdad”. (PEI IELV, 2012, p. 34) Estos valores no especifican relaciones, conexiones con las construcciones y comprensiones del devenir femenino, lo cual llamó nuestra atención como investigadoras.

Con respecto al compromiso, segundo valor institucional, observamos una definición imprecisa y asociada más a la capacidad de las estudiantes de emprender una tarea o actividad en común, que a la posibilidad de tomar decisiones de manera autónoma y responsable consigo misma y su entorno, lo cual también debería estar articulado al perfil de la institución,



Facultad de Educación

sin embargo, éste se describe desde una visión muy limitada, que deja de lado el tipo de mujeres que se quiere formar.

1.3 El lugar de la literatura en nuestra escuela

Frente a la pregunta ¿Qué estamos haciendo en la escuela para que nuestras estudiantes rompan con concepciones tradicionales sobre su lugar en el mundo? aparecen posibilidades de respuestas, mediadas por el lenguaje en sus múltiples sonoridades; y es que el lenguaje, ese que nos constituye como seres humanos se presenta también como una oportunidad para que nuestras niñas tomen la palabra, se hagan dueñas de ella y la asuman como una forma de nombrarse e identificarse con otros significantes. Darle a la palabra oral y escrita la magia de develar lo que sucede en nuestra experiencia es también darle el poder para resignificarla.

De la mano del lenguaje, fuente permanente de expresión del sujeto y su pensamiento, aparece en un plano protagónico la lectura, práctica que en nuestras instituciones tiene un carácter de obligatoriedad y displacer, que genera apatía, desmotivación y cansancio. Es así como vemos que en los escenarios de la escuela no hemos logrado salir de un enfoque técnico en la enseñanza de la lectura y hemos desaprovechado el innegable poder que tienen los libros en la construcción de subjetividades, en el empoderamiento y en la defensa de nuestros derechos. Como plantea Ferreiro (2009)

[...] la democratización de la lectura y escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica. (p. 2)

Prueba de ello, son nuestros planes de estudio, que en su mayoría están estructurados como un listado de contenidos y actividades que no se enmarcan en situaciones de aprendizaje con sentido para las estudiantes y que además son abordados por muchos



Facultad de Educación

docentes de una forma tradicional, a pesar de que el modelo de la institución es desarrollista, el cual se encuentra implícito en la pedagogía activa y que pretende que las estudiantes cuestionen y problematicen sus ideas, deconstruyan y construyan sus realidades a partir de nuevos mundos lingüísticos. (PEI IELV, 2012, p.70)

Este panorama de potencialidades y necesidades motiva la realización de una propuesta en la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos desde la enseñanza de la literatura con perspectiva de género, orientada a resolver la siguiente pregunta:

¿De qué manera las experiencias literarias con perspectiva de género planteadas en una secuencia didáctica para las niñas del grado 5 de la I.E Lorenza Villegas de Santos, Sede Simona Duque contribuyen a la resignificación de la subjetividad femenina y aportan a la transformación curricular en la institución?

En suma, se han señalado y puesto en tensión aspectos relacionados con las problemáticas institucionales que nos atañen, se vislumbra un universo de palabras que da cuenta de un abordaje, un conglomerado de conocimientos si bien importantes, ajenos a las realidades particulares, esas que entretejen experiencias que aportan a la construcción de la subjetividad femenina, entendida como la particular concepción del mundo y de la vida del sujeto (Lagarde, 2012). Así mismo es ineludible, como seres de lenguaje y creación dejar de lado el lugar de la literatura en nuestra escuela, por esto nos arrojamos a calificarla como reparadora y configuradora de subjetividades, pues permite nombrarse y reconocerse a través de personajes y otros mundos posibles.

Estas realidades institucionales nos llevaron a plantearnos como propósito general de nuestra investigación configurar espacios pedagógicos que posibiliten la resignificación de la subjetividad femenina a partir de prácticas de lectura y escritura desde la literatura. Para ello emprendimos las siguientes acciones:

- Caracterizar los imaginarios y concepciones sobre lo femenino en las estudiantes de grado 5° de la I.E. Lorenza Villegas de Santos- Sede Simona Duque de Medellín.
- Diseñar criterios para la selección de lecturas literarias, de acuerdo a la edad, que permitan abordar las formas de ser mujer que reconocen las estudiantes.



Facultad de Educación

- Estructurar una secuencia didáctica que se apoye de actividades y un corpus literario con perspectiva de género, que le permitan a las estudiantes acercarse a otras formas de ser mujer.
- Valorar el impacto de las prácticas literarias con perspectiva de género en la resignificación de las formas de ser mujer.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



“Teníamos dos opciones: estar calladas y morir o hablar y morir. Decidimos hablar.”

Malala

En el presente capítulo nos aproximamos a trabajos y autoras/es que, como nosotras, se han interesado por lo femenino, destacando de ellas/os sus objetivos y conclusiones. Luego haremos un recorrido por diferentes teóricas/os y constructos de conocimiento que guiaron nuestros pasos durante la investigación.

2.1 Explorando otras miradas. Un estado de la cuestión

A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con experiencias investigativas que se han realizado a nivel nacional y local con respecto a la configuración de la subjetividad femenina y la literatura. En esta aproximación se tuvieron en cuenta trabajos desarrollados en pregrado y posgrado, los cuales se aproximan y brindan elementos importantes para nuestra propuesta. Es de resaltar que los resultados de la búsqueda fueron mínimos en cuanto a investigaciones de maestría donde se abordara el tema de la subjetividad en la escuela primaria, sin embargo, se observa que en los últimos años ha aumentado el número de trabajos sobre subjetividad femenina. Este incremento sugiere el interés y relevancia del tema en las presentes generaciones teniendo en cuenta las nuevas maneras como los/las jóvenes construyen las formas de ser y estar en el mundo.

López y Vélez (2001) en su trabajo investigativo: *“La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón”*, ponen en cuestión el papel de la escuela en las representaciones del cuerpo femenino y masculino. Este trabajo surge a partir de la sistematización e interpretación de información recolectada durante varios años de investigación; las autoras desde 1984 se interesan por estudiar el modo de funcionamiento de la cultura escolar en Medellín y se basan para ello en su experiencia empírica y observación participante.



Facultad de Educación

Las autoras plantean que a pesar de existir en la modernidad una mayor aproximación entre la idea de lo femenino y lo masculino, en nuestro país se mantienen imaginarios colectivos que siguen atribuyendo a hombres y mujeres características particulares relacionadas con su corporalidad.

[...] pues en la cultura escolar, no siempre de manera consciente, se replican los prejuicios conformados en una historicidad pre moderna, que hace énfasis en la configuración de la individuación por medio de una puesta en escena, que acá hemos designado ética del ser-para, en detrimento de la formación de la persona mediante un re-conocimiento del sí mismo/a, una ética del poder-ser (p.85).

Con respecto a la mujer, y desde temprana edad, se le imponen significantes que tienen que ver con su belleza física y el mantenimiento de un cuerpo esbelto y bonito, por encima de sus capacidades intelectuales y sus valores; el predominio del parecer por encima del ser -según se concluye en la investigación- es perpetuado en las escuelas, en donde siguen predominando prejuicios tradicionalmente aceptados y no se brinda una formación que permita mayor conciencia de sí y mayor auto-reconocimiento. Como plantean las autoras:

Esta situación no parece ser objeto de una reflexión sistemática encaminada a erradicar en forma definitiva las imágenes de la muñeca y del campeón que conllevan a la enajenación del sujeto y con ello a la conformación de una sociedad a-crítica, consumista, sexista y violenta. (p. 19)

En el estudio previamente citado se hace referencia a lo femenino, desde las representaciones del cuerpo. Por su parte, Zapata (2014) en su tesis *Afrodita pasa al espejo. Representaciones de cuerpo femenino y erotismo, desde el arte y la literatura, en mujeres adolescentes de la Institución Educativa Javiera Londoño* propone un trabajo más amplio, en el que integra aspectos como la identidad femenina, el erotismo y la literatura, con el objetivo de desarrollar en las estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo en relación con su propio cuerpo, esto a través de una propuesta artística y literaria que, según el autor:

[...] busca que, desde la condición de mujeres adolescentes, se les brinde una formación donde la enseñanza de la lengua y la literatura fuera de potenciar los procesos de escritura y



Facultad de Educación

lectura, posibiliten reconocer e identificar las relaciones de poder que coaccionan a la mujer, a su cuerpo, a su erotismo y su sexualidad. (p.49)

La propuesta, desarrollada a partir de la modalidad etnográfica y con un enfoque crítico social hermenéutico y posteriormente sistematizada, plantea conclusiones con respecto a la importancia de la literatura y el arte como factores que dinamizan procesos de identificación y transformación subjetiva; así como una mayor reflexión sobre su cuerpo y la sexualidad femenina como factores también importantes dentro de ese proceso de identificación.

En esa misma línea de sentido, Alayon y Casas (2017) en su trabajo de grado de maestría: *La experiencia co-educativa: un espacio para profundizar sobre relaciones de género que favorezcan la equidad y los procesos de constitución de subjetividades*, realizado en una Institución Educativa de Bogotá con estudiantes del grado 6°; pretenden propiciar espacios de participación a partir de experiencias narrativas coeducativas; con el fin de facilitar la deconstrucción de estereotipos y conductas socialmente establecidas para niños/as relacionadas con el género, tanto en los espacios escolares como en los no escolares. Se evidencia en el trabajo presentado una preocupación por darles a los niños y a las niñas la palabra como vehículo para movilizar ideas, diálogos y reflexiones que permitan la construcción de nuevas subjetividades y redunden en una sana convivencia.

Un aspecto que nos parece importante resaltar dentro de este estudio, y que se relaciona con nuestra propuesta de investigación, tienen que ver con el uso de narrativas para favorecer reflexiones en torno a conductas sexistas y estereotipos de género, pero también como generadoras de nuevos sentidos para sus procesos identitarios.

También en la ciudad de Bogotá, y con un grupo de adolescentes -mujeres y hombres- estudiantes de educación media, se llevó a cabo un proceso investigativo orientado al análisis de sus narraciones biográficas para identificar los estereotipos de género construidos en sus procesos de socialización. Marín (2015) en su trabajo de grado *Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyecciones profesionales y laborales de los*



Facultad de Educación

y las adolescentes de educación media del IED Villa Rica, plantea cómo desde las narraciones biográficas se develaron los trayectos de vida de los participantes a partir de ejes como el auto concepto, la cultura, la relación con los pares, proyecciones futuras y el contexto escolar. La autora da a entender que los estereotipos concebidos a partir de unas formas sociales generan mecanismos de estabilidad y reproducción de la cultura y no atienden a las expectativas de las subjetividades de los y las adolescentes pues se alejan de sus voces, de sus realidades y descuidan las verdaderas motivaciones y proyecciones vitales. En esta investigación, al igual que en la referida anteriormente, se destaca la narrativa como posibilidad para el autoreconocimiento y la reflexión, así como para abandonar los atavíos que han sido modelados en sus conductas (p. 74).

Teniendo en cuenta nuestras principales categorías en la investigación, *Subjetividad femenina y literatura* nos parece pertinente -para finalizar- referenciar el trabajo de grado de maestría de Bouley (2014) titulado *Una mirada feminista a la literatura infantil en Colombia*. Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la manera en que los cuentos para niños/as participan del proceso social de construcción de los roles atribuidos a mujeres y a hombres. La autora parte de la idea de que la infancia constituye un momento vital para la estructuración del sujeto pues en esta etapa se es fácilmente permeable por las influencias del medio, incluyendo las concepciones y los roles aceptados socialmente para mujeres y hombres. Como aspecto a resaltar de esta tesis y en consonancia con nuestra investigación está la idea de la literatura infantil como configuradora de subjetividades debido a que transmite valores y creencias. El trabajo de Bouley no resulta de un trabajo de campo, sino del análisis de un corpus literario que le permitió concluir que las mujeres en la literatura infantil colombiana siguen siendo relacionadas con la maternidad, con el servicio a los demás y con características físicas que las hacen fácilmente identificables. De igual manera observó que se perpetuaba la jerarquía entre clases de sexos predominando una visión patriarcal.

Así pues, vemos como la inquietud por lo femenino ha venido en aumento y se han desarrollado propuestas que buscan brindar mayores posibilidades de autoreconocimiento y autovaloración a las niñas y adolescentes, todo ello de la mano de la literatura como dinamizador de procesos.



2.2 Sonoridades y voces del pasado. Marco teórico

En este apartado esbozaremos ideas y concepciones de autoras/es que nos permitirán tener una mayor claridad sobre los temas que confluyen en esta investigación, para acercarnos y entender las realidades institucionales que nos cuestionan y que dan origen a nuestra propuesta. En primer lugar- nos aproximaremos a esa historia de opresión y subyugación que han vivido las mujeres en un mundo desigual como el nuestro y cómo éste dio origen a las luchas por la reivindicación de sus derechos; este será el punto de partida para comprender cómo hoy en día se siguen manteniendo estereotipos y roles de género que atraviesan diferentes contextos y limitan las posibilidades de las mujeres. Posteriormente, abordaremos conceptos relacionados con nuestras categorías de análisis, ellos son la subjetividad femenina, la literatura con perspectiva de género y por último daremos una mirada general a la relación género y currículo en las instituciones educativas.

2.2.1 *Feminismo: luchas, retos, posibilidades*

Nuestro trabajo pedagógico nos inscribe en un terreno de construcciones y deconstrucciones históricas relacionadas con el movimiento feminista, que se encuentran inmersas en un orden social, cultural y político. A continuación, las abordaremos mediante sus tensiones y posturas en el contexto latinoamericano.

Como señala Ana Lau (2002), citada por Maceira Ochoa (2008), el feminismo es un término que engloba un corpus de significados que ha variado en distintos momentos de la historia, con su diversidad de reflexiones y prácticas. De esta manera pueden identificarse hitos del feminismo determinados por las características políticas, sociales y económicas de cada época. Un primer momento del feminismo puede ubicarse en la Ilustración, momento histórico que se caracterizó por el acceso al conocimiento y la reivindicación de valores como la libertad y la igualdad, época que dio origen a las luchas feministas para conquistar sus derechos.

Un segundo momento es el del movimiento sufragista que puede ubicarse entre siglos XIX y XX y cuyo objetivo fue lograr el derecho al voto y el acceso a la educación de las



mujeres. Este movimiento no sólo se vivió en Europa, sino que se extendió a Estados Unidos y a algunos países de Latinoamérica, como por ejemplo México. Aunque las mujeres lograron alcanzar gradualmente los derechos que exigían, específicamente el derecho al voto, las sufragistas no obtuvieron una real visibilización y participación en la sociedad, puesto que en ésta seguía prevaleciendo el pensamiento patriarcal.

Ante los avances poco significativos en cuanto al real ejercicio de derechos, las mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XX –inicialmente en Europa- se proponen de manera decidida ir en contra de este pensamiento dominante, abarcando diferentes esferas de la vida desde lo privado hasta lo público. Algunos años después se da este mismo fenómeno en América Latina, en donde se presentan amplias movilizaciones en las que participan amas de casa, obreras, indígenas lo que les permite tomar conciencia de la importancia de llevar a cabo prácticas democráticas que les posibilite una mayor autonomía, así como cuestionar las relaciones de poder. Gracias a la difusión, proselitismo y participación de las mujeres en organismos internacionales se logró que el movimiento feminista fuera similar en diversos países del mundo, aunque en cada uno fue asumiendo sus propias elaboraciones y reelaboraciones sobre lo femenino, lo que le permitía generar variadas formas de resistencia a pesar de su situación de opresión y subyugación.

El movimiento feminista también tiene su desarrollo epistemológico. Durante sus reflexiones desarrollaron la categoría de género. El género, según Scott (1992) hace referencia a una estructura de relaciones de poder basada en la diferencia que distingue a los sexos, presentes en todas las dimensiones en la organización social y de las interacciones sociales, expresada en símbolos, ideas, prescripciones, representaciones, atribuciones, valoraciones, prácticas, experiencias y subjetividades de hombres y mujeres. El género, no es una construcción de algo así como una esencia femenina atribuible a unas personas en razón de su sexo biológico, sino una categoría que permite analizar desde las relaciones de poder y múltiples escenarios como clase, edad, etnia, orientación sexual y capacidad.

Comprender las razones que dan origen a los diferentes momentos de la lucha feminista, nos permite recordar cómo se ha perpetuado la asociación de la mujer con ciertos



Facultad de Educación

estereotipos o modelos que la circunscriben en roles, acciones y características particulares dentro de los que se pueden mencionar a modo de ilustración: madres, diosas, cuidadoras, dependientes, serviciales, objetos sexuales, encargadas de la crianza, los trabajos domésticos y cuidados hacia personas enfermas o mayores. En este punto vale la pena aproximarnos al concepto de estereotipos, como plantillas que implican aprendizajes tempranos y sutiles referentes a las formas de hacerse hombre y hacerse mujer. Cada cuerpo tiene una historia que da cuenta de lo que han cultivado en él, valoraciones que se le han dado desde la cultura a través de continuos ritos de pertenencia, de reconocimiento y de paso, como lo menciona García Suárez (2004)

Somos mujeres o varones, niños, adolescentes, adultos o ancianos, así como los hijos de alguien, los padres de alguien, los vecinos de otros, los colegas de tales, los amigos de cuales... y entre esas nuestras identidades, los ritos median constantemente. Si son conformes, autorizan a portar la identidad que el sujeto pretende; si fallan o no son completos, ponen en entredicho la autopresentación del yo (p.47).

Estos ritos que nos asisten a lo largo de nuestra vida sirven para conocernos, interactuar y mediante ellos también hacemos clasificaciones, donde las conductas estereotipadas, son reconocidas y tomadas por las personas. En el caso del género son características y esencias naturalizadas para cada sexo, los cuales subsisten y persisten de generación en generación, lo que hace que colectivamente estén instalados y aprobados, formándonos retratos e imágenes categóricas de lo masculino y femenino, confinando estos universos a una verdad absoluta, la cual determina aspectos relacionados con el cuerpo, valores, principios, acciones, lenguajes, representaciones, profesiones, capacidades físicas e intelectuales, creencias, sexualidad, en fin todo lo que tiene que ver con la vitalidad de los seres humanos. Podríamos decir que los estereotipos corroboran un funcionamiento a nivel social y a su vez se vuelven artificio para constituir la identidad.

Dentro de los estereotipos que han intervenido en la construcción de género y, específicamente, en cuanto a las mujeres tenemos los relacionados con el cuerpo y con los procesos biológicos que éste vive en el transcurso de su crecimiento y desarrollo, como lo plantea Basaglia (1983) quien considera que la concepción de lo femenino está íntimamente



Facultad de Educación

ligado a la naturaleza, a la corporeidad y a todos los fenómenos biológicos que marcan el desarrollo evolutivo de la mujer (como se cita en Lagarde 2005); los cuales han aparejado a la idea de femenino significantes como los de delicadeza, ternura, fragilidad, y estos se han mantenido gracias a la publicidad, al arte y a los medios de comunicación.

Así, es importante resaltar que tanto el movimiento feminista como sus desarrollos teóricos siempre han guardado un fuerte vínculo con la educación, ya sea reivindicando el acceso a la escuela, pidiendo la igual valoración intelectual y de oportunidades formativas de las mujeres respecto a los hombres, o buscando las maneras de transformar la cultura y las relaciones personales, como lo plantea Maceira Ochoa (2008).

2.2.2 Subjetividad: reconociendo-nos en nuestras propias miradas y en las sonoridades de lo femenino

En este recorrido por la historia vamos avanzando y es necesario preguntarnos por la construcción del devenir femenino, referente a su formas, maneras, simbologías, valores, lenguajes y representaciones de ser y habitar el mundo desde sus semejanzas y diferencias, donde han persistido ideas que definen a los sujetos a partir de la clasificación genérica, desconociendo la singularidad de su propia experiencia, que devela la configuración de una imagen, dentro de un universo social y político en el cual los sujetos estamos inmersos. Para dilucidar el significado de subjetividad recurrimos a la voz de Marcela Lagarde (2012) quien la concibe como “la particular concepción del mundo y de la vida del sujeto” (p.474), es decir, como cada persona interpreta e incorpora sus propias realidades y las expresa a través de comportamientos, actitudes y acciones teniendo en cuenta su contexto histórico y cultural. En conclusión, para esta autora, es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital.

Cuando se recurre al concepto de subjetividad entendemos que, de una u otra manera, está en juego lo que López Petit llama “el residuo del proceso de subjetivación, es decir, la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo” (como se cita en Bonder, 1998, p.10). El sujeto que se construye



Facultad de Educación

desde el lenguaje, la imagen, la experiencia y la vida, a partir del relato propio, con una interlocución en el otro, lo que permite constituirse y darle sentido a lo vivido. Cada uno interpreta, asume e incorpora esas realidades históricas, sociales y políticas que le corresponde vivir, en este sentido y como lo afirma Martínez Herrera (2007) “la subjetividad es entonces la expresión individualizada de las posibilidades culturales” (p.80).

El modo en que cada sujeto se vive y se piensa está mediado por el lenguaje, que articula los procesos de subjetivación a través de formas culturales y de relaciones sociales, las cuales tienen un eco y recuerdos desde el yo al brotar esos modos y maneras de hacerse y cimentar concepciones, ideas y creencias mediadas por el otro y lo otro. Es por esto que no se puede desligar la subjetividad de lo social, pues entre ambas categorías sucede una interrelación permanente e innegable. La subjetividad se construye en la interacción con los otros constituidos en sociedad, cada quien es espejo y reflejo del otro (Martínez Herrera, 2007). El lenguaje nos humaniza y a la vez permite que cada uno tenga un lugar propio en el mundo a partir de las interpretaciones y elaboraciones que hace de su experiencia, para Scott (1992, p. 89) el lenguaje es un sistema para construir significados e instaurar las prácticas culturales, a partir de él los sujetos se representan, entienden el mundo, quienes son y se relacionan con el otro, construyendo así subjetividades (como se cita en Garazi, 2016, p.6).

En cuanto a la subjetividad femenina podemos expresar que su construcción ha estado permeada por el entramado social y por las relaciones discursivas que allí se establecen que son condición necesaria para ser, construirse a sí misma y estar. En este proceso de constitución hay una reproducción histórica de discursos y acciones dominantes que capturan formas y maneras en que las mujeres son concebidas en el mundo, desde las lógicas del sistema patriarcal, relacionadas con el género, es decir los significantes y significados que se le han dado culturalmente a ser hombre o mujer, la sexualidad, el cuerpo, las capacidades intelectuales y la experiencia.

Si nos remitimos al pasado podemos encontrar una civilización desigual con sujetos despojados y rechazados. La mayoría de estos sujetos son mujeres, y se les ha atribuido un *modus operandi*, unas formas o maneras de pensar y estar en el mundo. Esta caracterización



se vincula con la categoría género que, como lo expresa Lamas “alude a la simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas a partir de sus cuerpos” (como se cita en Maceira Ochoa, 2008, p.68). Desde el mismo momento de nacer, ya existen unas disposiciones genéricas que tienen que ver con lo que se espera de la mujer en cuanto a su sexualidad y las relaciones de poder; como lo plantea Lagarde (2005) la condición genérica de las mujeres está estructurada en torno a dos ejes fundamentales: la sexualidad escindida de las mujeres, y la definición de las mujeres en relación con el poder y con los otros.

Pero no solamente el cuerpo ha tenido representaciones, significantes y significados que convencionalmente se utilizan para enmarcar diferencias de género, también a éste podemos agregar aspectos como la capacidad intelectual, en este sentido tradicionalmente se le ha atribuido a lo femenino, y a las mujeres que lo representan, un menor desempeño en áreas científicas y lógico matemáticas y mayores habilidades organizativas y cooperativas; también en cuanto a la dimensión afectiva y emocional, se le ha otorgado mayor afectividad y emotividad y un mayor control emocional que el del género masculino; respecto a las relaciones sociales, al género femenino se le asigna mayor competencia comunicativa que al masculino.

Tal como lo expresan Colás Bravo y Villaciervos Moreno (2007) en la presentación de su trabajo investigativo sobre la interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes, éstos inciden en la manera como hombres y mujeres toman decisiones, hacen elecciones y en consecuencia construyen la subjetividad. Las reivindicaciones feministas van en la vía de reevaluar y resignificar estereotipos que van en contra del libre desarrollo de las personas, se han interesado en el desarrollo de prácticas pedagógicas feministas, que según Maceira Ochoa (2008) dan cuenta de la necesidad de reinventarse. Para la autora “es clave la idea de soñarse, pues alude a la imaginación, al deseo de desear, lo cual forma parte de pensar por sí misma (mismo), de autorizarnos a formular nuevas imágenes de nosotras (nosotros) y a partir de eso que deseamos” (p.15). En concordancia con lo anterior es ineludible el reposicionamiento femenino, más allá de la tradicional concepción sexo-género,



donde sea posible reinterpretar la historia y superar atribuciones asignadas por una cultura patriarcal, y de paso a la resignificación de subjetividades femeninas/masculinas, que reúnan diferentes elecciones sobre las formas de ser y alojarse en el mundo. Para que los niños y niñas puedan reconocer e identificarse con diversas formas de ser hombre y mujer, la educación se convierte en una herramienta fundamental y está llamada a potenciar un desarrollo integral libre de ideas sexistas preconcebidas.

2.2.3 Voces en armonía con el lenguaje y la vida

En esa relación con el lenguaje y la construcción de sí, deben identificarse y precisarse ciertos caminos en los que está inscrita la literatura, la cual interpretamos como una dimensión de la vida, un territorio en el cual están inmersos los relatos, las sonoridades, ritmos, estilos, estéticas e intencionalidades, donde se recrean mundos imaginarios, que dejan entre ver realidades para reelaborarlas o cambiarlas. A través de los tiempos, la literatura nos ha entregado momentos colmados de vivencias y experiencias que le han permitido a las/os estudias/os generar maneras de abordarla. A continuación, haremos un breve recorrido por las diferentes maneras como se ha estudiado la literatura para ubicar su llegada a la escuela.

Podemos iniciar con el historicismo, el cual limitó la imaginación de ese campo de saber que es el literario. El historicismo va en contra de aquello considerado por Borges como “ese sueño dirigido” a través de la palabra, donde se trenzan o hilan sueños y es permitido posicionarse y habitar el mundo desde las propias textualidades, donde quien lee reinventa la vida. En este contexto, el devenir histórico ata, somete, reduce a datos y referencias centradas en el autor, desconociendo el universo infinito de la palabra y su poder transformador.

En esta travesía se van instaurando el formalismo y estructuralismo que nos heredan una visión distinta de lo literario, donde es permitido centrarse en el texto y ver en él otras posibilidades desde la forma de expresar su contenido, el cual construye un lugar propio a partir de lo poético y de las voces de autores que hicieron movilizaciones relacionadas con la desautomatización del lenguaje, teoría creada por el formalismo ruso, en concreto por



Facultad de Educación

Víktor Shklovski, la cual hace referencia a que dejamos el lenguaje en la repetición, que las palabras las hacemos vecinas que se aproximan una y otra vez, pero se quedan ahí, detenidas y redundantes, se hacen mecánicas, automáticas y sus sabores se pierden, se diluyen, por tanto la desautomatización se hace desde lo literario, lo cual nos muestra mundos habitados por la palabra y por relatos que más que cercanos, se instalan en el alma.

Esta mirada desde lo poético immortaliza y resuena, lleva a la memoria a capturar palabras de Eduardo Galeano (1989) en su poema La función del arte

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

“¡Ayúdame a mirar!”

Así como el padre ayuda a Diego, la literatura nos ayuda y nos abre el horizonte para mirar esa inmensidad. En esta línea cronológica de sentido se hace necesario ampliar el panorama, expandirse más allá del texto, a un plano interpretativo que permita comprender a quien lee como un sujeto que genera sentidos y vínculos con la literatura y, de esta manera, se reinventa a través del lenguaje.

Estos avatares vividos por la literatura han dejado una herencia en las formas como se han llevado a cabo las prácticas de su enseñanza en la escuela. Según Montes (1999), la literatura es perseguida por tres poderosos y devoradores fantasmas: el primero de ellos es la escolarización, que pretende su domesticación a través de la selección de textos por edades, por épocas, temas, reduciéndola a actividades como los resúmenes, cuestionarios, mapas sinópticos. El segundo, se refiere a la frivolidad, pues se desdibujó el concepto de leer por placer - que un momento le dio a la figura del lector un protagonismo en la medida que era



Facultad de Educación

él quien elegía y decidía qué leer- al confundirse con facilismo, con pasar el rato, con leer el mismo género; y se perdió la idea del placer que también implica esfuerzo, sorpresa, descubrimiento. Por último, en el fantasma del mercado, la literatura no es ajena al consumismo y a la obtención de riquezas por eso “lo que vende, manda”.

A pesar de la existencia de estos fantasmas que tratan de obstaculizar el camino de la literatura en el ámbito escolar, es importante destacar que ella circula en la escuela a través de los poemas, los cuentos, las novelas, las fábulas y la teoría literaria. Según Montes (1999) “en el fondo la literatura en la escuela es una extraña, una forastera, una rara, nativa de otros campos” (p.89). En nuestro contexto la situación no es diferente, la escuela le ha abierto las puertas a la literatura, sin embargo, los esfuerzos que en ocasiones se hacen para darle un lugar están supeditados a los ritmos institucionales, a las concepciones y programas que tienen las políticas de turno. Aquí es importante cuestionarnos por ¿cómo las instituciones asumen el reto de formar lectores a través de la literatura? Frente a esta pregunta, Bombini (2007) plantea que una reinvencción posible de la enseñanza de la lengua y la literatura es aquella que otorga una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios de la educación. Una mirada que los rescata no como sujetos universales poseedores de unas competencias que los vuelven eficaces a la hora de adquirir conocimientos o de poner en juego unas habilidades cognitivas esperables en todos, sino como sujetos en su singularidad, esto es, en aquello que los conforma como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y escribir.

Es necesario entender que enseñar a leer va mucho más allá del desciframiento de códigos. Como lo plantea Zuleta (1982), leer es un trabajo que implica esfuerzo y descubrimiento y que por tanto requiere de un lector activo, un lector que busca, que cuestiona, que interroga, que se deja sorprender y construye sus sentidos a partir de lo que lee. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto, como dice Montes (2006). “La lectura es el resultado del trabajo del lector, no es consumo sino producción. (...) el lector no es tabula rasa, lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones” (p.10). Es importante tener en cuenta que el texto no tiene un solo sentido, sino que este depende de cada uno, esto permitirá abrir el abanico de posibilidades, enriquecerse y dotarlo de significados polifónicos y policromáticos.



Si la escuela quiere dar lugar a la experiencia de la lectura tendrá que crear *La gran ocasión*, como lo nombra Graciela Montes en el libro que lleva este mismo título. La gran ocasión hace referencia a un espacio apropiado, un tiempo específico para la lectura. Inicialmente este espacio deberá ser precedido por actos, palabras, actitudes para establecerlo y delimitarlo, tal vez, de una manera artificial, pero poco a poco, en la medida que se va haciendo cotidiano será natural. En un primer momento quien enseña, a partir de sus propias lecturas y del conocimiento de sus estudiantes propondrá lecturas que reten pero no anulen, que llamen al enigma, que motiven y permitan la sorpresa y el descubrimiento.

La literatura está atravesada por la lectura y la escritura, las cuales según Montes (1999) “son zonas indómitas, que tienen sus océanos de familiaridad, pero también sus islas de extrañeza, sus territorios tranquilos donde uno se puede dejar arrullar, pero también sus márgenes peligrosos, que hay que atravesar audazmente y por la cuerda floja” (p.72). La frontera indómita nos aleja de la concepción que se tiene de la lectura y escritura como actos repetitivos, mecánicos y técnicos, y de un abordaje historicista y formalista de la literatura en la escuela, para darle paso a una propuesta que las concibe como prácticas sociales y culturales llenas de significado que permiten acercarnos a las realidades para reescribirlas y resignificarlas. Es por esto que la escuela está llamada a reconocer estas prácticas como procesos activos, que tienen vida propia por lo que requieren intervenciones y mediaciones por parte del profesorado para potenciar el poder que tiene la literatura en los procesos de formación.

2.2.4 Voces en diálogo o de la relación entre la literatura y la subjetividad

Michel Petit en su conferencia (2015) *¿Qué leemos?, ¿Cómo hablamos?* expresa que la literatura contiene un universo lleno de palabras e imágenes, sonoridades que nos permiten posicionarnos, tener un lugar y habitar el mundo, así mismo construir una identidad.



Facultad de Educación

En consecuencia vale la pena hacer una pregunta que nos circunscribe en el plano de lo literario y que plantea Petit (2001) “¿Qué papel tiene la lectura literaria en la construcción de uno mismo?”(p.43) Ante la cual se pueden plantear posibles escenarios de respuestas: comprender que esta experiencia nos puede hacer más sujetos desde lo singular y lo colectivo, que en todo sujeto habita un deseo de autoidentificación enmarcado en el tiempo y el espacio a través de narrativas que consolidan su proceso de identificación como sujeto femenino y, por último, el desarrollo de ideas que mantienen vivo el debate teórico frente a la subjetividad femenina desde ámbitos sociales y políticos.

Podríamos, más que definir, reconocer una apreciación o concepción con respecto a la identidad, en palabras de Rosa Montero “Ignoro de qué sustancia extraordinaria está confeccionada la identidad, pero es un tejido discontinuo que zurcimos a fuerza de voluntad y de memoria. La identidad no es más que el relato que nos hacemos de nosotros mismos”(como se cita en Bonder, 1998, p.10).

Esa construcción de las mujeres y sus voces en diálogo viene de la diversidad de experiencias, mediadas por conocimientos, habilidades y destrezas que son parte del bagaje cultural, así como la conexión a la palabra, a la escritura y al lenguaje. Estos procesos vitales constituyen discursos, representaciones simbólicas y concepciones, que orientan hacia una autonomía personal en relación con la vida. Así, es necesario abordar estas experiencias pues hacerlo aportará en la lucha por desmitificar, develar y problematizar lo femenino, que ha sido opacado y devaluado en la cultura patriarcal, donde aún existe la necesidad imperante de vincular la teoría y la práctica de las mujeres en cada contexto y momento.

Aquí es trascendente preguntarnos ¿cómo un sujeto construido puede transformarse, reconstruirse? Según Bonder (1998), la historia nos demuestra que los sujetos resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas sociales poniendo en tensión diferentes órdenes discursivos y dispositivos institucionales que a su vez los han constituido. Para abordar esa posibilidad que tiene el sujeto de re-significarse y transformarse consideramos pertinente introducir el concepto de experiencia, no como algo que simplemente sucede, algo transparente y que se pone frente a nosotros, no como esa realidad



Facultad de Educación

objetiva ante la cual no queda otra opción que la de tomar conciencia. Más bien como algo que constituye a los sujetos. La experiencia como lo plantea Scott (1992) es el resultado de una “construcción discursiva”, es la historia de un sujeto que se representa en el lenguaje, ese que va más allá de las palabras, que supera la definición de un sistema de signos, pues tiene el poder de constituirnos y de brindarnos la posibilidad de darle sentido a nuestras prácticas culturales y llenar de significado nuestro mundo dando una interpretación a lo que hacemos y a quienes somos.

Cada sujeto tiene la posibilidad de agenciarse, es decir de mediar, reevaluar y resistir, resignificar los discursos previamente establecidos con el objetivo de construir su propia subjetividad. Teniendo en cuenta que el discurso como lo expresa Foucault “es una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados”, (como se cita en Scott, 1988, p.87) da la posibilidad de que esa experiencia esté supeditada a un ideal, y en este sentido el trabajo pedagógico puede abrir un mundo de alternativas para hacer que ésta sea la que cada uno elige y no la que se espera. Este concepto de experiencia en el ámbito de la educación y especialmente en el de la literatura, recobra importancia ya que permite vincular las experiencias literarias con la posibilidad de incidir en la mirada del otro con respecto a su historia, su mundo y su realidad. Es evidente el poder que tiene la palabra en la construcción de subjetividades.

La experiencia y la literatura son dos categorías trascendentes que conjugadas llenan de sentido la vivencia a través del lenguaje, ese que ayuda a las personas a construirse, a resignificarse, a hacerse, a descubrirse para darle sentido a la existencia. Por esta razón Petit (2001) expresa que la lectura sigue siendo una experiencia irremplazable, donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble, donde el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar la experiencia constituyen la especificidad humana.



2.2.5 *Literatura con perspectiva de género, polifonías y matices que resignifican nuestras miradas*

Como hemos venido planteando, la literatura es un recurso que permite recrear y crear mundos posibles, adentrarse a territorios imaginarios, e incluso a las profundidades de cada ser para resignificarse y reinventarse. Pero también, es la literatura un vehículo para la transmisión de valores, costumbres e ideologías dominantes. De hecho, si nos remitimos a nuestras prácticas pedagógicas podemos advertir cómo utilizamos la literatura infantil para generar en las niñas y niños valores moralizantes, actitudes para favorecer la convivencia con otros y con lo otro. Esta situación que aparece totalmente natural e incluso benéfica para los y las niñas y para la sociedad en general, puede ser en otros casos -si se hace de manera automatizada, sin análisis y acrítica- una contribución a la perpetuación de estereotipos y a una visión sesgada y tradicional de los roles de género.

En la escuela primaria, la literatura infantil, especialmente los cuentos, capturan la atención de los niños y niñas y tal vez por esto se les dan diferentes usos: para enseñar lengua, oral o escrita, para introducir contenidos conceptuales o como eje alrededor del cual van a surgir todas las actividades de una unidad didáctica; y también diferentes funciones, siendo la principal la de posibilitar el disfrute de las historias, de los personajes, de la magia y la fantasía que hay en ellos, como lo plantea Ramos (2006) en la *Guía para contar cuentos* del Instituto Andaluz de la Mujer, de igual forma, como se plantea también en esta Guía, es importante reconocer otras funciones relacionadas con su poder socializador, con el reconocimiento de instituciones sociales, funciones y roles; con la transmisión de modelos de actuación e incluso de identificación, generadora de alternativas en la solución de conflictos, como fuente de imaginación y creación entre otras.

Esta riqueza y variedad de oportunidades que nos ofrece la literatura, la convierte en un elemento privilegiado para la transmisión de valores y para la formación de ciudadanos de acuerdo a un modelo o un interés específico. En el abordaje de la literatura infantil en la escuela encontramos cómo ha predominado la transmisión de roles y estereotipos de género, y no tanto su resignificación. En palabras de Barragán (1989), predominantemente, su



Facultad de Educación

abordaje se ha desarrollado a través de modelos cerrados, conclusos, inamovibles y que han pretendido consolidar un modelo social sexista, discriminatorio, que en definitiva perpetúa la división social, no solo en clases sociales sino en sexos.

Una clara muestra de este fenómeno son los cuentos clásicos en donde predomina la imagen de la mujer asociada con princesas indefensas a la espera de que alguien se haga cargo de ellas o como brujas malvadas, envidiosas y egoístas; mientras que los hombres ocupan variedades de roles y papeles en los que generalmente son fuertes, valientes, proveedores de seguridad económica y afectiva, manteniendo esto una ideología sexista, un predominio de lo masculino sobre lo femenino. Como respuesta a esto, desde hace varias décadas se han publicado obras de literatura infantil y juvenil con perspectiva de género y con ello nos referimos a obras que cuestionan los estereotipos y elaboran nuevos contenidos que permiten incidir en el imaginario colectivo de una sociedad rumbo a la equidad. Según Unicef (2017) estas obras reflejan una visión más equitativa y justa en cuanto al papel de hombres y mujeres, su participación y sus roles en la sociedad.

Es vital colocar en evidencia el diálogo que se da entre literatura y género, a partir de fenómenos histórico-sociales y políticos que intentan explicar, analizar y reformular las concepciones sobre el universo femenino, que revela un interés por visibilizar y generar textos literarios elaborados por mujeres, así como identificar y desmitificar las atribuciones que se le dan a los personajes en el ámbito literario, donde es posible a través del enfoque de género cuestionar los contenidos, los estereotipos y la discriminación de lo femenino para romper con la permanencia y la subyugación a las concepciones tradicionales.

Teniendo en cuenta la trascendencia que tiene la literatura en la construcción de subjetividades resulta de gran importancia elaborar criterios claros que permitan incluir en los planes de estudio y en las bibliotecas escolares textos con perspectiva de género que permitan romper con estereotipos y que les muestren a los y las estudiantes otras maneras de ser y actuar en el mundo.



2.2.6 Género y currículo: rutas posibles para enriquecer las miradas

En pleno siglo XXI y a pesar de la libertad que tienen las instituciones para establecer su propio plan de estudios, no es del todo un hecho claro y evidente como se da la presencia del enfoque de género en las escuelas y colegios.

A nivel histórico, las luchas y movimientos feministas han trabajado para lograr una mayor equidad educativa que se refleje no solo en la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación, sino también en cuanto a la modificación del currículo, entendido éste como el proyecto cultural del Estado y de la sociedad para la formación de sus ciudadanos y ciudadanas (Rodríguez, 2006 p.9). Si bien es cierto que cada docente cuenta con libertad de cátedra, es urgente que las escuelas estén de acuerdo en flexibilizar sus currículos para lograr un proceso formativo más equitativo y justo en cuanto a las concepciones culturales sobre la mujer. Belausteguigoitia y Mingo (1999) en *Géneros prófugos*, un texto que busca hacer un análisis de las relaciones entre género y educación, plantean cómo los diferentes movimientos feministas (el radical, el liberal, el socialista y el posestructuralista y la pedagogía crítica) cada uno desde sus concepciones, intereses y maneras de concebirse, han volcado sus luchas hacia el campo educativo, algunas de ellas referidas a:

- El estudio y la crítica de las formas de dominación cultural y del conocimiento desde una mirada masculina
- La coeducación; los patrones de socialización de niños y niñas en la escuela y los límites que éstos imponen al desarrollo de ellas.
- El análisis de estereotipos sexuales en los libros de texto.
- El estudio de las diferencias que se dan en actitudes, comportamientos y lenguaje de los y las docentes hacia niños y niñas en el aula.
- La promoción y el potenciamiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas masculinas.
- El análisis del género y las relaciones de poder clasistas que son reproducidas continuamente en el medio escolar.



Facultad de Educación

- El análisis de la clasificación de las profesiones, empleos y trabajos femeninos como menores, peor pagados, fuera del campo de la tecnología, la computación, los puestos de dirección y cómo los currículos escolares refuerzan la división sexual del trabajo.
- El eje central de la pedagogía crítica se concentró en los términos de democratización, voz, subjetividad e identidad y en estrategias de resistencias pedagógicas vinculadas con procesos de liberación, emancipación y democratización de alcances mayores.

Uno de los grandes logros para las mujeres fue acceder a la educación, pues no podemos olvidar que durante muchos años tuvieron encomendada como única misión los cuidados y los quehaceres domésticos, los cuales implicaban desde el mantenimiento del orden y el aseo, hasta la crianza de los hijos y compañía abnegada para sus esposos. Ser madre y esposa han sido los roles “naturales” otorgados a las mujeres, inclusive, cuando se les permitió el acceso a la educación se hizo no para brindarles mayor autonomía e independencia, sino para enseñarles a perfeccionar estas labores. Como lo plantea Ballarín (2006), “la escuela pública para las niñas no surgió como consecuencia de la necesidad de una mayor instrucción o una formación distinta a la que recibía en la familia, sino como la respuesta más eficaz a la misma formación (p.38). Podríamos decir que en ese entonces, el currículo para las niñas enfatizaba en la transmisión y consolidación de valores que redundarán en un mejor cumplimiento de sus funciones en el hogar, así enseñar a obedecer, coser y callar eran algunas de las principales tareas y a esto se le sumaban lecturas muy bien seleccionadas, en donde se fortalecían los valores requeridos para ser una buena mujer, una excelente madre y una dócil esposa; y se prohibían textos que pudieran abrir sus mentes a nuevas ideas y expectativas, e igualmente sucedía con la escritura, la cual era importante en la medida en que ayudara a desempeñar mejor las funciones propia de la mujer; en el Reglamento provisional de las Escuelas de Instrucción Primaria Elemental de 1838 reza que “todas las disposiciones para las escuelas de niños son comunes a las de niñas pero sólo en cuanto les sean aplicables, sin perjudicar la labores propias de su sexo”. (Citado por Ballarín, 2006. p.41)



Si bien el ingreso de las mujeres a los centros de formación tuvo intenciones adoctrinarias, constituyó la posibilidad de que ellas estuvieran en otros espacios, de los cuales se fueron apropiando hasta el punto que hoy en día no hay diferencias significativas en cuanto al ingreso de hombres y mujeres al sistema educativo; incluso, en América Latina, el número de niñas que asisten a la escuela es mayor y en algunos países el porcentaje de deserción en los niños supera el de las niñas, según datos publicados por la Unesco (2001). Sin embargo, la desigualdad se mantiene en otros aspectos, como por ejemplo en la normalización de estereotipos de género y en la visión tradicional con respecto al papel de las mujeres en la sociedad. De acuerdo con la Unesco (2001) “La condición de la mujer y el papel que se espera de ella en la familia y en la sociedad permanecen esencialmente intactos y la discriminación basada en el género, a pesar de los notables logros en educación alcanzado por las niñas, aún no ha desaparecido de nuestra sociedad” (p.8)

La escuela, espacio donde las niñas, niños, adolescentes y jóvenes despliegan sus capacidades, intereses y motivaciones, donde se acercan y acceden a múltiples conocimientos prácticos y teóricos que buscan hacerlos competentes para su vida en sociedad, también es un espacio encargado de formarlos a partir de una visión de sujeto acorde con el momento histórico de un país e incluso con la ideología política dominante. En consecuencia, esa visión de sujetos orienta y determina la creación, el diseño y puesta en marcha de lineamientos curriculares para conseguir tales objetivos y así cumplir con una de sus misiones como lo es la formación de sujetos sociales.

Si bien, como lo mencionábamos antes, cada institución tiene libertad para diseñar e implementar su propio currículo, se cuenta con directrices nacionales que orientan sobre algunos aspectos y aquí queremos mencionar lo relacionado con el enfoque de género. En este sentido citamos lo que se plantea en el Plan Decenal de Educación -PNDE (2016-2026) “El camino hacia la calidad y la equidad” el cual de entrada -con su título- ya nos está indicando que uno de los pilares fundamentales para la educación será la no discriminación y el trato justo a todos los sectores de la población.



Facultad de Educación

Este Plan propone diez desafíos estratégicos y uno de ellos, el séptimo, dice “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (PNDE, 2016, p.53) lo cual al menos en el papel, es una luz en el camino para quienes soñamos con un país en paz, en donde todos y todas gocemos de los mismos derechos y donde a las mujeres se les reconozca su valor y se les libere de las ataduras y discriminaciones que las han subyugado a través de la historia.

El desafío para el país, es un desafío para cada institución y no deberá medirse sólo en cifras que indiquen la paridad de acceso y permanencia en el sistema escolar por parte de niños y niñas. La equidad de género que se propone como reto en este Plan debe traducirse en cambios institucionales a nivel educativo donde no se sigan promoviendo los estereotipos y roles de género, donde no se siga sosteniendo la superioridad del hombre sobre la mujer, donde no se siga creyendo que las mujeres son princesas en espera de príncipes.

Es importante mencionar también, cómo recientemente a raíz de los múltiples casos de feminicidios y violencias contra la mujer, y específicamente a partir del caso de Rosa Elvira Cely que conmovió y movilizó a todo el país en contra de estos actos, se promulgó la Ley 1761 del 6 de julio del 2015 o Ley Rosa Elvira Cely, en donde además de tipificar el delito del feminicidio se consagra en su Artículo 10 lo siguiente:

Sobre la perspectiva de género en la educación preescolar, básica y media. A partir de la promulgación de la presente ley, el Ministerio de Educación Nacional dispondrá lo necesario para que las instituciones educativas de preescolar, básica y media incorporen a la malla curricular, la perspectiva de género y las reflexiones alrededor de la misma, centrándose en la protección de la mujer como base fundamental de la sociedad, en el marco del desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, según el ciclo vital y educativo de los estudiantes (p.4).

Para lo cual se establecerán mecanismos de vigilancia y control que garanticen su aplicación en las instituciones educativas colombianas. Con esto se busca que desde la base poblacional se fortalezca el respeto por los derechos y se promueva la paz y el respeto, y se entiende que la educación es una de las mejores herramientas para lograrlo.



Facultad de Educación

Esto sucederá en la medida que nuestras instituciones den un paso adelante y logren incorporar como elemento transversal a todas las áreas el enfoque de género, donde se promueva el respeto y el trato justo y equitativo, libre de discriminaciones entre los estudiantes, es decir cuando se realicen cambios de fondo en el currículo visible que dirige los destinos de nuestras escuelas. Pero, además de ello, también se requieren cambios en el currículo oculto, ese transita por los salones de clase, ese que no está escrito, pero que merodea y acompaña, en gestos, actitudes, formas de hacer y decir reproduciendo ideas y concepciones arraigadas y estereotipadas con respecto a mujeres y hombres. Aquí el llamado no es sólo para las instituciones, sino para cada uno y cada una de los y las docentes quienes a partir de su compromiso y sensibilidad puedan pensarse y asumir nuevas miradas que resignifiquen su hacer.

En conclusión se abordaron miradas y sonoridades de lo femenino y la literatura como configuradoras de subjetividades, en torno a experiencias y vivencias planteadas en diferentes estudios a nivel local y nacional; así como sus conceptualizaciones y su recorrer histórico, lo que permitió retroalimentar nuestra propuesta y avizorar un camino posible para resignificar y transformar imaginarios, lo que de una u otra forma hace eco en nuestro contexto curricular, en el que es importante abordar el tema del género como un aspecto fundamental para la educación, dándole un lugar especial a la literatura con perspectiva de género, donde habitan diversas voces y matices para reinventarse a través de obras que expresan modelos y visiones más equitativas y justa que alientan a emprender el vuelo.



“El estado actual del mundo exige que las mujeres se tornen menos modestas y sueñen, planeen, actúen, se arriesguen en mayor escala”.

Charlotte Bunch

El interés por entender y darle una nueva mirada a esa realidad institucional que nos cuestiona implica pensar en unas maneras para acercarnos a ella e intervenirla para generar transformaciones, a continuación, presentamos el camino que hemos decidido recorrer para alcanzar los objetivos propuestos.

3.1. Lentes para enfocar la realidad

Entendemos la investigación como una práctica que se sale de los laboratorios y posibilita más allá de la generación de datos estadísticos, la comprensión, producción de conocimiento y alternativas de transformación de las realidades sociales. En coherencia con esta visión, nuestro trabajo se enmarcó en la investigación cualitativa que se puede definir como esa actividad que permite a quien investiga situarse en un lugar, un tiempo y un escenario para interpretarlo y transformarlo. En palabras de Vasilachis (1992)

El método para conocer ese mundo de la vida no puede ser la observación exterior de los fenómenos, sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la participación en ellas a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas. (p.25).

La investigación cualitativa ¹no ²pretende ³hacer generalizaciones sobre la realidad estudiada, más bien hace énfasis en conocer la subjetividad de los actores sociales y es esto lo que finalmente posibilita el conocimiento de la realidad humana.

Dentro de esta manera de investigar, elegimos como una ruta el paradigma crítico social, pues además de explorar y comprender la mirada que tenían las niñas frente a lo



Facultad de Educación

femenino, nos movió el interés y el reto de activar la resignificación de concepciones fundadas en sus experiencias familiares y sociales; la niñas se convirtieron en protagonistas, ya que fueron ellas quienes contaron, recrearon y transformaron ideas. En este sentido podemos decir que nuestro trabajo se nutrió también, de la investigación feminista, esta supone una forma de acercarse y ver el mundo respecto a las relaciones, tensiones y modos de las mujeres de habitar el mundo social y político en el que están inmersas, así mismo ésta plantea un método no sexista y como tal la importancia de la categoría de género que permite conocer sus propias realidades y procesos emancipatorios. Uno de los objetivos de la investigación feminista es mejorar las condiciones de las mujeres y en nuestro caso, tal mejora la visualizamos en la posibilidad de darles a las niñas la palabra y la oportunidad de nombrarse y pensarse de una manera distinta.

Los intereses y objetivos propuestos nos llevaron al terreno de la investigación acción educativa, donde todas esas objetividades y subjetividades que confluyen en la escuela para ser observadas, detalladas y analizadas nos permitieron más que la generación de conocimientos, la deconstrucción y reconstrucción de la realidad estudiada y en consecuencia una perspectiva más amplia que pueda llegar a transformar las prácticas educativas en el aula.

Es importante reafirmar que el aula de clases es un espacio que tenemos en nuestra cotidianidad, donde surgen y se reelaboran ideas a partir de la práctica y es necesario vivirlo de una manera más significativa y propositiva, articulado a la teoría del conocimiento pedagógico, proceso que se hace posible gracias a la investigación acción educativa, enfoque que aleja al docente de ser un técnico o ejecutor de teorías elaboradas por otros especialistas y le permite reflexionar sobre su quehacer educativo, buscando condiciones de posibilidad para transformar sus comprensiones y acciones desde la construcción de su saber pedagógico cotidiano. Como lo plantea Restrepo (2004) es ese proceso sistemático en el que al mismo tiempo la/el docente investiga y enseña.



3.2 Mujeres protagonistas del recorrido

Nuestra propuesta de investigación se desarrolló con un grupo de 42 niñas pertenecientes al grado 5°, las cuales -en su mayoría- se encontraban en edades que oscilaban entre los 9 y 11 años y algunas entre los 12 y 14 años. Se realizó con este grupo de estudiantes ya que se encontraban en un momento de transición entre la infancia y la adolescencia, etapa de la vida en que se presentan cambios emocionales, físicos y académicos. En este grado las niñas intentan ser y parecerse a los demás y en su proceso de socialización encuentran -con mayor facilidad- referentes y modelos de identificación que corresponden a estereotipos de género. Esto nos permite indagar acerca de sus maneras de ser mujer y cómo se relacionan con el mundo, a la vez que nos posibilita reflexionar al respecto intentando generar otras miradas. La mayoría de estudiantes del grupo pertenecían a familias monoparentales y extensas, ubicadas en estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y cuya escolaridad de los padres en un alto porcentaje alcanzaban el nivel de básica y media.

Aunque se realizaron actividades con la totalidad de las niñas, previo a la firma de un consentimiento informado en donde aceptaban su participación voluntaria, nuestro interés era la conformación de un grupo más pequeño que nos permitiera un trabajo personalizado y en donde las voces de cada una debido al tiempo y la cantidad pudiera ser escuchada sin ninguna dificultad. Como lo habíamos pensado desde el inicio de la propuesta este grupo tenía un carácter totalmente voluntario, mediado básicamente por aspectos como la motivación y la disponibilidad de tiempo ya que se realizaría en sesiones extraclases.

Antes de la conformación del grupo se desarrolló una sesión general a la que le dimos el nombre de ritual *Miradas y sonoridades de lo femenino* con la que teníamos el propósito de sensibilizar y motivar a las niñas frente al trabajo que se iba a realizar. Después de esta sesión y diligenciando un formato de inscripción al grupo al que denominamos Club de lectura se conformó la muestra con la que desarrollamos la mayor parte de actividades. El grupo de lectura se conformó con 16 estudiantes, de las cuales permanecieron 15 durante todo el proceso.



3.3 Trayectos y travesías

Para hablar de los trayectos y travesías recorridos en nuestro trabajo se hace necesario pensar en dos vías que confluyen finalmente en una misma meta. Por un lado el proceso de gestación de la idea y las acciones para sustentarla, es decir el reconocimiento y análisis de los documentos que orientan y soportan el quehacer pedagógico de las instituciones educativas, o sus cartas de navegación. Y por otro lado la selección, planeación y puesta en marcha del dispositivo pedagógico para intervenir la problemática, este es la secuencia didáctica.

3.3.1 Reconociendo las cartas de navegación de nuestra institución educativa

La maestría nos puso ante la posibilidad de pensar en nuestro trabajo y de hacernos conscientes de las realidades que nos habitaban y en las que habitábamos, las mismas que en muchas oportunidades se volvían parte del paisaje y entonces no alcanzábamos a percibir las, a identificarlas, a nombrarlas. La pregunta por ¿qué investigar? nos movió hacia esas sonoridades, ecos, experiencias y voces que se escuchaban a lo largo del pasillo, hacia esa cotidianidad de saberse mujeres circundadas por la memoria, viviendo de una manera naturalizada los estereotipos de género culturalmente aceptados, los cuales aportaban a la construcción de maneras de ser y estar en ese espacio llamado escuela. Esto hizo que nos interrogáramos por el lugar de la mujer en el mundo, nuestro lugar...el de antes, el de ahora y el que construirían nuestras estudiantes. Y como maestras en formación de la línea de Lenguaje y Literatura, se unía a este cuestionamiento otro, relacionado con el papel que tiene la literatura en la subjetividad femenina.

Movidas en esta dirección, nos dispusimos a indagar y releer documentos que orientan y soportan el funcionamiento institucional, con el objetivo de ponerlos en diálogo con nuestras inquietudes y encontrar indicios que dieran sentido a nuestra investigación. Para esto partimos de la elaboración de un listado de todos los documentos oficiales que tienen las instituciones educativas y de un diagnóstico de los mismos en donde identificábamos la



existencia/inexistencia de ellos y su estado actual. Después de esto seleccionamos aquellos que por su razón de ser consideramos relevantes para nuestro trabajo, estos fueron:

- Proyecto Educativo Institucional: en él confluyen lo pedagógico y lo social, además rige y enruta el horizonte institucional. Allí se plasman las intencionalidades y el tipo de sujeto que se quiere formar.
- Plan de área de Lengua Castellana: desde este ámbito se comprende y se establece una propuesta de formación en lenguaje y literatura, las concepciones que sobre ellos se tienen y el lugar que ocupan a nivel institucional. Es la carta de navegación que le permite a cada docente tener claridad de los objetivos, metodologías y estrategias para abordar el proceso de enseñanza del área.
- Plan de mejoramiento: es el resultado de un conjunto de procedimientos, acciones y metas planteadas desde la institución para mejorar el desempeño de las estudiantes en áreas básicas del conocimiento. Específicamente en la institución surge la necesidad de plantear el fomento de la lectura.

La revisión de cada documento se hizo a la luz de nuestro tema de interés y a partir de ello identificamos dificultades, desafíos, necesidades y oportunidades que permitieron consolidar información para el diagnóstico institucional y fortalecer la propuesta de investigación.

3.3.2 *Secuencia didáctica.*

La aplicación de nuestra propuesta se desarrolló a partir de las siguientes fases:

Un primer momento donde se realizó la elección, diseño y planeación del dispositivo didáctico. En atención a los objetivos planteados para nuestra investigación consideramos que la secuencia didáctica era la configuración más apropiada por su organización, estructura y flexibilidad con respecto a los tiempos y las acciones que allí se podrían desarrollar. Según Anna Camps (1994) citada por Pérez Abril (2005) “la secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para



alcanzar algún aprendizaje” (p.5). Con la secuencia didáctica diseñada queríamos lograr los siguientes resultados:

- Abrir espacios de participación en torno a la lectura de textos literarios con perspectiva de género a partir de los cuales, las estudiantes pudieran reflexionar y confrontar ideas sobre aspectos relacionados con la subjetividad femenina.
- Movilizar situaciones y procesos de aprendizaje a partir de prácticas de lectura y escritura, que les permitiera a las estudiantes generar una nueva mirada con respecto a la mujer y su papel en la sociedad.
- Estimular la creatividad de las niñas como posibilidad de expresión y generación de nuevos conocimientos e interpretación de sus realidades.
- Realizar el montaje del Museo de lo femenino (resultado de la secuencia didáctica) como un espacio material que diera cuenta del pasaje de las estudiantes a través de las actividades que integraron la secuencia didáctica. En este Museo las niñas expusieron las producciones literarias y artísticas como evidencia de su proceso en el Club de lectura.

Para la planeación de cada sesión de la secuencia utilizamos el Formato para el diseño y la sistematización de las actividades de la secuencia didáctica diseñado por la asesora Selen Arango Rodríguez (Cuadro 1). Este formato nos permitió organizar la información básica de cada actividad identificando el nombre, objetivo, población a la que estaba dirigida, duración, fecha y lugar que ocupaba dentro de la secuencia y, de esta manera, preparar los insumos para la posterior sistematización de la secuencia. Este diseño tiene en cuenta lo propuesto por Díaz Barriga (2013) quien considera que este dispositivo didáctico debe contemplar en su estructura tres ciclos: Apertura, Desarrollo y Cierre, cada uno con actividades que permitieran alcanzar los resultados de la secuencia didáctica.



1. Información general de la actividad			
Nombre de la actividad: Objetivo: Ubicación dentro de la secuencia didáctica: (Preparación, Producción o Evaluación) Dirigida a: (todo el grupo o al grupo focal o los dos juntos) Duración: Fecha de realización:			
2. Diseño didáctico			
Previa a la actividad	Antes: -Criterios para la selección del texto literario. -Criterios para el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria. -Definición de las actividades para la activación de los conocimientos previos.	Des e s a r r o l	Antes: -Desarrollo de las actividades para la activación de los conocimientos previos.
	Durante: -Especificar cuándo son actividades realizadas con todo el grupo, incluyendo el grupo focal. -La metodología elegida: taller, conversatorio, tertulia literaria, escritura de una historia, dramatización, entre otras, y la razón para su elección. -Definición de los aprendizajes esperados con la actividad. -Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto.	D o D e L a a c t i v i d	Durante: -Desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto.
	Después: -Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes. -Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.		Después: -Desarrollo de las actividades para la evaluación de los aprendizajes. -Momento de cierre -Aciertos, retos, problemas y conclusiones

Cuadro 1. Formato para el diseño y la sistematización de las actividades de la secuencia didáctica diseñado por Selen Arango Rodríguez.



Facultad de Educación

Los momentos de las actividades fueron: un *Antes*, que incluía los criterios para la selección de los textos, ya que cada actividad tenía como excusa, un texto literario o de corte ficcional, así como las prácticas de lectura y escritura y la definición de actividades para la movilización de conocimientos previos; un *Durante* donde se especificaba la metodología, los aprendizajes esperados y se definían las prácticas de lectura y escritura acordes al objetivo de la propuesta y por último un *Después*, donde se definían las actividades para la evaluación de los aprendizajes, posibles retos y problemas relacionados con el proyecto. Es de anotar, como se observa en el Cuadro 1, que en cada una de las actividades se indica si participó todo el grado 5° o solo las integrantes del Club de Lectura.

A su vez, cada una de las actividades cuenta con objetivos de aprendizaje debido a que la secuencia didáctica tiene una estructura de bucle, es decir, para ir de una actividad a otra se requieren de los aprendizajes obtenidos en la actividad anterior.

<i>Ciclo de la secuencia didáctica</i>	<i>Actividades que comprende el Ciclo</i>	<i>Estructura de cada actividad</i>
Apertura	1, 2 y 3	Antes Durante Después
Desarrollo	4, 5, 6, 7, 8, 9	
Cierre	10,11 y 12	

Cuadro 2. Estructura de la secuencia didáctica.

De esta manera, la secuencia didáctica estuvo compuesta por 12 actividades, organizadas por los ciclos Apertura, Desarrollo y Cierre como se observa en el Cuadro 2 y que a continuación se describen:

Apertura. En éste momento se plantearon actividades que permitieron motivar, indagar y activar conocimientos que tenían las estudiantes con respecto a lo femenino, permitiendo hacer un diagnóstico para enfocar el trabajo según lo observado y la información obtenida a través de las diferentes actividades (diálogo, escritura, lectura).



Facultad de Educación

Desarrollo. Se realizaron actividades que les permitieron a las estudiantes relacionar y confrontar información nueva con la que ya traían, para construir y reconstruir ideas y concepciones sobre el tema trabajado.

Cierre. Se desarrollaron acciones de evaluación y síntesis de lo trabajado durante toda la secuencia que permitieron a las estudiantes reconocer los aprendizajes obtenidos para reelaborar nuevos saberes.

Como mencionamos, el Formato de doble entrada (Cuadro 1) permitió registrar el desarrollo de cada sesión con respecto a los momentos mencionados y favoreció la organización de la información para su posterior sistematización y análisis.

En un segundo momento continuamos con la puesta en marcha de nuestra propuesta. Partimos de una sensibilización inicial para motivar, así mismo contar con la aprobación de las participantes mediante la firma del consentimiento informado (Anexo 1).

Esta sensibilización se dio a partir del ritual “Miradas y sonoridades de lo femenino” donde trabajamos el poema *Y Dios me hizo mujer* de Gioconda Belli (2000); en esta actividad, los elementos de la naturaleza; agua, tierra, fuego, aire fueron abordados como símbolos de la vida de las mujeres y como pretexto para prácticas de escritura que permitieron tener una primera aproximación a las miradas de las estudiantes sobre lo femenino tanto a nivel físico exaltando su constitución corporal así como emocional (ideas, sueños, instintos y sentimientos).

Al finalizar este espacio se socializaron las intenciones del proyecto y se extendió la invitación para participar en él de manera voluntaria en la conformación del Club de lectura. A través del Club desarrollamos nuestra secuencia didáctica en jornada extraescolar, pues la dinámica institucional y los compromisos académicos de las niñas y los nuestros no permitían realizar este tipo de actividades en la misma jornada, además era la única manera de garantizar un espacio apropiado y propio, que generará procesos de identidad y cohesión grupal, contando con nuestra mediación y acompañamiento permanente.



Facultad de Educación

Para hacer parte del Club se les proporcionó a las participantes un formato de inscripción (Anexo 2) en el cual debían consignar, además de su información general, las motivaciones para pertenecer a éste.

Después de conformado el Club de lectura, se aplicó una entrevista semiestructurada (Anexo 3) la cual nos permitió conocer pensamientos, ideas y experiencias relacionadas con lo femenino y caracterizar los imaginarios y concepciones de las estudiantes, como se plantea en uno de los objetivos específicos. Esta entrevista hizo parte de las actividades de apertura de la secuencia didáctica y como motivación para ello se retomó el trabajo de la silueta femenina realizado en el ritual, donde cada niña definió en una palabra lo que para ella significaba la mujer.

Dentro de la secuencia didáctica se plantearon actividades que permitieron explorar, descubrir y confrontar concepciones acerca de las subjetividades femeninas, entre ellas:

El foto-relato: construcción de narraciones de situaciones y experiencias reales o imaginarias a partir de fotografía e imágenes que permitieron explorar y acercarnos al sentido que tienen con respecto al tema de interés.

La cartografía corporal: con esta estrategia se motivó a las estudiantes a narrar historias, vivencias y sentidos a partir de las características de su propio cuerpo.

Sociodramas: A partir de la creación y representación de situaciones reales, se obtuvieron elementos para el análisis del tema trabajado.

Las narraciones autobiográficas y la escritura de textos a partir de lecturas literarias con perspectiva de género y conversatorios que permitieron develar imaginarios y tensiones sobre la subjetividad femenina, a la vez que dilucidaron deconstrucciones, reconstrucciones y resignificaciones con respecto a estos conceptos.

Otras estrategias que se utilizaron en el proceso de investigación (la aplicación del dispositivo didáctico) fueron el cine-foro, lecturas en voz alta, análisis de canciones y conversatorios. De igual manera ocuparon un lugar en este proceso los registros gráficos y



sonoros (fotografías, audios y videos), como evidencia de lo vivido y de las producciones que surgieron en las sesiones de trabajo.

Como cierre de la propuesta se llevó a cabo la puesta en escena del Museo de lo femenino, en el cual se expusieron las producciones artísticas y literarias elaboradas por las estudiantes durante el desarrollo de la secuencia, además de ello se exhibieron fotografías que capturaban y evocaban momentos significativos durante nuestro trasegar en esta propuesta. Cabe destacar como elemento importante dentro del Museo las voces vivas de las niñas, quienes dieron cuenta a través de su discurso de la apropiación de ideas que resignificaban sus concepciones acerca de lo femenino.

3.4 Modos posibles para capturar voces e imágenes durante el recorrido

La recolección de la información se llevó a cabo con el grupo 5°2, específicamente con las estudiantes que decidieron participar en el Club de lectura, estrategia que dialoga con los centros de interés planteados por Ovide Decroly, quien propone centrar los temas de estudio, según los intereses y necesidades de los niños y las niñas en cada edad (como se cita en Insuasty, M., Paz, M. & Hernández, I, 2016, p.37).

El Club fue la estrategia didáctica en la que, a partir de textos con perspectiva de género, fue posible concebir espacios de diálogo, encuentro y reflexión sobre lo femenino que se convirtieron en pretexto para la creación artística, así como el desarrollo de prácticas de lectura y escritura. Este espacio que en un principio atendió a normas y condiciones para su funcionamiento, propuestas por nosotras, fue adquiriendo su propia dinámica gracias a la apropiación que hicieron las niñas de él, pues fue evidente que éste representó para ellas un territorio propio, en donde se sentían seguras a pesar de las ansiedades que generaba leer en voz alta, exponer sus ideas a otras o materializarlas en producciones artísticas. El *Club de lectura* como estrategia didáctica les permitió a sus participantes el acceso a otro tipo de literatura y dio paso al asombro, a la sorpresa y a la posibilidad de construir otras realidades diferentes a las conocidas. Generó *La gran ocasión* (Montes, 2006)



El lugar de las lectoras en este club fue el de protagonistas en su proceso de descubrimiento y elaboración de conocimientos en interacción con los textos y el rol de las mediadoras fue el de orientar y provocar situaciones de búsqueda y esfuerzo, encargándonos de organizar, interpelar e interrogar el discurso, a la vez que registrábamos toda la información durante las sesiones.

Método y técnicas para la recolección de la información

En el desarrollo del trabajo investigativo recurrimos a métodos y técnicas propias de la investigación cualitativa, las cuales nos permitieron acercarnos a la realidad de las niñas, recolectar de manera organizada y sistemática la información, así como establecer categorías para el análisis de las mismas.

La *observación participante*, fue el método principal de nuestra investigación. La cual se constituyó en un recurso de primera mano para descubrir información y recoger datos provenientes de las interacciones y relaciones que se daban entre las niñas, los textos, las producciones y las mismas investigadoras. Este tipo de observación implicaba participar de una manera activa en el mundo social que investigábamos, contextualizar la información e interpretarla.

Dentro de este proceso de observación se hizo necesario el uso de técnicas que posibilitarán la recolección de la información de manera organizada, estas fueron:

El cuaderno de notas permitió registrar detalladamente no solo las actividades que se realizaron día a día, sino también los sucesos que tuvieron relevancia para el proceso de investigación.

El diario pedagógico donde se hizo un primer filtro de la información consignada en el cuaderno de notas y se realizó una reconstrucción y primer análisis de los hechos allí descritos.

El diseño y aplicación de una entrevista, en este caso fue de tipo semi-estructurada, se aplicó al inicio, lo que nos permitió acercarnos a las ideas, imaginarios y conceptos que han construido las niñas a partir de sus experiencias en los contextos familiar, social y escolar.



3.5 Sistematizando la información para reflexionar lo vivido

Luego de tener la información producto de la observación, de la interacción con las niñas, de la entrevista y de las actividades desarrolladas en la aplicación del dispositivo didáctico, procedimos a su sistematización, categorización y posterior interpretación. Esto nos permitió enriquecer y tener una visión más amplia acerca de las categorías planteadas, así como desarrollar unas emergentes del proceso de investigación.

Para la sistematización utilizamos el formato: *Imaginarios o concepciones de lo femenino en los textos seleccionados para la secuencia didáctica*, diseñado por la asesora Selen Arango Rodríguez (Cuadro 3). Éste nos permitió extraer de los textos propuestos (literarios o cinematográficos) para la secuencia didáctica los imaginarios y concepciones de lo femenino, estableciendo también en ella el momento de la secuencia y la actividad específica en la que se había utilizado.

Momento de la secuencia didáctica	Actividad	Imaginarios y concepciones de lo femenino en el texto abordado (Literario o cinematográfico)
Apertura	1	
	2	
	3	
Desarrollo	4	
Cierre	5	

Cuadro 3. Imaginarios o concepciones de lo femenino en los textos seleccionados para la secuencia didáctica.

De igual manera hicimos un registro de las ideas, imaginarios, o concepciones de lo femenino, plasmado por las niñas en sus producciones, especificando la actividad y el tipo de texto desarrollado (Cuadro 4).



Momento de la secuencia didáctica	Actividad	Tipo de texto producido	Imaginarios y concepciones de lo femenino en los textos de las estudiantes
Apertura	1		
	2		
	3		
Desarrollo	4		
Cierre	5		
	6		

Cuadro 4. Imaginarios y concepciones de lo femenino en los textos de las estudiantes

Por último hicimos un registro de nuestras observaciones en cada una de las sesiones de trabajo con las niñas, destacando en ellas aspectos relevantes relacionados con el tema de investigación. En este caso utilizamos el formato para la recolección de la información de las investigadoras. (Cuadro 5)

Momento de la secuencia didáctica	Actividad	Documento de recolección de la información	
		Cuaderno de notas	Diario pedagógico
Apertura	1		
	2		
	3		
Desarrollo	4		
Cierre	5		
	6		

Cuadro 5. Instrumentos para la recolección de la información de las investigadoras

Luego de la sistematización se realizó una triangulación de la información, la cual nos arrojó unas categorías emergentes que abrieron paso al análisis, a la luz de las vivencias y voces de las estudiantes así como de las voces de los y las autoras trabajadas. Todo ello dio origen a este informe final donde reflexionamos acerca del proceso y planteamos conclusiones y recomendaciones con respecto al problema de investigación.



3.6 Narrativa como camino para representar lo vivido

A nuestra propuesta se articula también la investigación narrativa, pues ella tiene como eje fundamental la experiencia humana y en ella la certeza de un cúmulo de historias dicientes a nivel individual y colectivo, susceptible de interpretarse desde el lenguaje, relatos que hacen posible representar la vida misma, de este modo el sujeto tiene la necesidad de comunicarse, convirtiendo la construcción narrativa en un elemento de cohesión social y cultural, en tanto pasa a ser conocimiento compartido (Rendón y Angulo, 2017).

La experiencia del mundo de la vida entreteje interacciones lingüísticas que permiten construir relatos a nivel oral y escrito que hablan tanto de un individuo o grupo como de una cultura, así mismo se genera una forma de conocimiento de la realidad que queremos comprender y transformar. Por tanto si nos ubicamos en nuestro acontecer nos permitimos experimentar un conocimiento situado, porque fue construido a partir de las voces y sonoridades de las estudiantes que a través del relato oral y escrito, dieron lugar a la elaboración de autobiografías, poesías, cuentos sobre la mujer, donde se evidenciaban sus roles, funciones, creencias y su lugar en este universo social, a fin de interpretar y re significar la perspectiva de lo femenino desde sus experiencias, sin pretender generar teorías universales, si no darle sentido a sus propias interacciones y realidades sociales.

Por último, es importante recapitular y reafirmar que nuestra investigación es de carácter cualitativo y se inscribe en un paradigma crítico social, donde la escuela, y en particular el aula de clase se convirtió en universo de realidades sociales, que se problematizaron para generar y resignificar ideas, lo cual se dio a través de diversos trayectos enmarcados en una secuencia didáctica que permitieron convocar, motivar, conocer, identificar, reconocer y retroalimentar miradas y saberes a través de estrategias tanto para recoger información como para representarla.



Facultad de Educación 3.7 Consideraciones éticas.

Aunque podría pensarse que en nuestra investigación no se presentarían situaciones que pudieran poner en peligro el bienestar de las estudiantes, siempre tuvimos en cuenta que el sólo hecho de la interacción con seres humanos implicaba una enorme responsabilidad, y mucho más si como en nuestro caso, estábamos hablando de niñas en proceso de formación, pues de alguna manera tendríamos en nuestro poder no solo información de ellas y sus familias, si no -y más delicado aún- sus expectativas, sentimientos y emociones. Tener en cuenta la confidencialidad, explicar los alcances y beneficios de la investigación, así como la utilización del consentimiento informado hicieron parte del manejo ético que se le dio a nuestra investigación. Pero lo más importante fue el reconocer en cada una de las niñas que participaron en nuestro trabajo su dignidad como personas y sus derechos.

En este sentido, al iniciar nuestra investigación tuvimos en cuenta explicar a las niñas y sus familias la metodología de trabajo que se desarrollaría, el objetivo de la investigación y los términos de su participación; así como las condiciones en las cuales serían usadas las evidencias y productos de los trabajos realizados. Como investigadoras nos comprometimos a usar el material (documentos, imágenes, videos y audios) generado en las actividades realizadas, únicamente como soporte divulgativo de actividades de carácter educativo y académico en el marco de los procesos de formación de maestros, utilizando únicamente uno de sus nombres cuando fuera necesario, para referirnos a alguna de sus producciones sin que esto comprometiera su identidad y confidencialidad, lo cual fue aceptado con la firma del consentimiento informado.



Capítulo IV. Trasegando las miradas y las sonoridades de lo femenino

“Ignoramos nuestra verdadera estatura hasta que nos ponemos en pie”
Emily Dickinson

En el presente capítulo desarrollamos los objetivos específicos planteados en nuestro proyecto de investigación en cuanto a la caracterización de los imaginarios y concepciones sobre lo femenino en las estudiantes del grado 5°, el diseño de criterios para la selección de lecturas literarias trabajadas en nuestra propuesta y la presentación de la secuencia didáctica. Los criterios nos permitieron seleccionar un corpus literario y estructurar unas prácticas literarias con perspectiva de género para acercar a las estudiantes a otras formas de ser mujer.

Para ello inicialmente destacaremos los aspectos más relevantes en el desarrollo de la secuencia didáctica, haciendo una breve descripción de cada uno de los ciclos en los que ésta se estructura, es decir Apertura, Desarrollo y Cierre. En este apartado trataremos de plasmar las experiencias más significativas vividas por las estudiantes en su recorrido por el Club de lectura. Cada uno de los momentos contará no solo con esta descripción, sino también con los criterios de selección de los textos y de las prácticas de lectura y escritura, además de los formatos de planeación utilizados, en donde se resume el desarrollo de cada sesión.

En un segundo momento plantearemos un entramado de relaciones de sentido respecto a las categorías emergentes, producto de la sistematización de las vivencias y creaciones artísticas y literarias desarrolladas por las niñas durante las sesiones en el Club de Lectura.

A continuación, presentaremos brevemente las categorías que emergieron luego de sistematizar la información obtenida en la aplicación de la propuesta.

- *Princesas rosa en espera de príncipes, o de los estereotipos y roles de género.* Esta categoría hace referencia a las características y funciones asignadas históricamente a las mujeres y que aún perviven en el imaginario de las estudiantes.



Facultad de Educación

- *Nuevas perspectivas y miradas de la mujer.* Hace referencia a las nuevas miradas asumidas por las niñas a partir del contacto con textos literarios con perspectiva de género.
- *Narrativa como posibilidad de autorreconocimiento.* En esta categoría nos referimos a la influencia de la literatura y a las prácticas de lectura y escritura como facilitadora de procesos de identificación y resignificación de los seres humanos.

Nuestras voces unidas a las de nuestras estudiantes, protagonistas de esta aventura, se entrecruzarán con las de las/os autoras/es, teóricos que con su luz han guiado nuestro camino.

4.1 Desarrollo de la secuencia o de un entramado de sentidos

Como mencionamos en la ruta metodológica, el dispositivo didáctico elegido para llevar a cabo nuestra propuesta debido a su estructura y flexibilidad fue la secuencia didáctica, la cual concebimos como un entramado de acciones con un propósito definido, orientado al logro de un aprendizaje. Recordemos que la secuencia didáctica está organizada en tres ciclos que son: Apertura, donde se llevan a cabo actividades encaminadas a motivar, indagar y activar conocimientos; Desarrollo, en este momento se plantean y ejecutan actividades para relacionar, confrontar y generar nuevos conceptos. Por último, el Cierre, orientado a la evaluación y síntesis de lo trabajado.

Así mismo es importante tener en cuenta que para la planeación de cada una de las sesiones de la secuencia didáctica pensamos en un Antes, que nos permitió diseñar unos criterios tanto para la selección de textos, como para la definición de las prácticas de lectura y escritura. Un Durante en donde a partir de los criterios diseñados se definió la metodología, las actividades y los aprendizajes esperados y finalmente un Después, que incluía la evaluación, los retos y los posibles problemas en la ejecución de la sesión, lo cual nos permitía contemplar alternativas para llevar a término las actividades propuestas.



4.1.1 Apertura. Ecos, susurros y resonancias en el diseño de las actividades

Las actividades 1, 2 y 3 de la secuencia didáctica correspondieron al momento de Apertura. El salón de clases se transformó en un ambiente donde las sillas, cuadernos y tareas se convirtieron en flores, esencias, luces, suaves melodías, imágenes, sonidos e interrogantes que buscaban sensibilizar, conocer y preparar el camino hacia un reconocimiento de sí, de las otras y de lo otro con respecto a las miradas y sonoridades de lo femenino.

Cada uno de estos encuentros nos permitió despertar en las niñas el interés de participar en actividades extracurriculares para ocupar su tiempo libre; así como generar las condiciones de posibilidad para consolidar el Club de Lectura. Un espacio donde tomaron la palabra y a partir de la pregunta y las prácticas de lectura y escritura develaron sus ideas, concepciones y vivencias acerca de los roles, estereotipos y formas de ser mujer.

El primer acercamiento con las niñas fue el ritual *Miradas y sonoridades de lo femenino*, el cual nos permitió movilizar emociones, sensaciones y posibilitar un encuentro con sus propias voces, las mismas con las que de manera desprevenida comenzaron a narrar sus historias y vivencias. Como pretexto para activar ideas se realizó la lectura en voz alta del poema seleccionado, un texto de Gioconda Belli, a partir del cual las estudiantes expresaron diversos pensamientos con respecto a la mujer y las ubicó en el tema alrededor del cual se desarrolló la sesión.

Algunas de las expresiones que hicieron eco en las estudiantes y que mencionaron posterior a la lectura fueron:

- “Dios hizo una fábrica de seres vivos”. Mariana.
- “Cada vez que nos levantamos bendecimos nuestro sexo”. Valeria.
- “Tejió, tejió delicadamente nuestros nervios”. María.
- “Dio vida a nuestras ideas y sueños”. Nicol.



Collage 1 Ritual de lo femenino. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017) Club de Lectura

Luego de la lectura y de las reflexiones espontáneas hechas por algunas estudiantes, se dio paso a una serie de tareas específicas, encaminadas a establecer relaciones entre los diferentes elementos de la naturaleza con la vida de las mujeres y -en particular- con su propia existencia. Como fruto de estas experiencias recogimos diversidad de expresiones que denotaban sueños, expectativas, miedos, valores y proyecciones, todas ellas cimentadas en sus propias miradas del ser mujer.

Los rasgos físicos de las mujeres también fueron puestos en escena, al entregarles a las niñas siluetas femeninas con diversas características, las cuales generaron reacciones de agrado, desagrado, sorpresa y apreciaciones de la belleza a partir, por ejemplo, de aspectos como el cabello o ausencia de este.

El trabajo con las siluetas, en donde las estudiantes definieron con una palabra lo que significaba para cada una el ser mujer, fue el punto de partida para que empezaran a tejer ideas y significados de sí mismas y en relación con su contexto y las personas que lo habitan. De esta forma se propuso una entrevista semiestructurada que buscaba indagar sobre sus ideas, saberes y vivencias de lo masculino y lo femenino en diferentes ámbitos: casa, escuela y sociedad, a partir de preguntas relacionadas con actividades que desempeñan hombres y mujeres, juegos y juguetes y personajes de cuentos y de cine.



A propósito del cine, e involucrando otras maneras de leer, se abrió el espacio para la presentación de la película Moana (2016). Una estrategia que tenía como objetivo confrontar estereotipos e imaginarios femeninos a través de esta producción audiovisual. A pesar de los múltiples inconvenientes técnicos y espaciotemporales, se logró realizar la actividad y con ella dar la posibilidad a las estudiantes para contrastar la imagen y el rol de la protagonista con otras reconocidas por ellas. El impacto de esto se evidenció en sus comentarios y en sus producciones textuales. Destacamos de ellas la elaboración del poema, tipología textual que permitió un despliegue de creatividad, emociones y sonoridades a través de las cuales pusieron en juego sus nuevas interpretaciones acerca de la función de la mujer en sus mundos cercanos. Una muestra de esto el siguiente poema escrito por María.

*Tus ojos cafececes que llegan
al alma de el mar, tu pelo
boleante que muestra valentia*

suspirante.

*Tu Fuerza que a pesar de que
la noche llena llega ella
lucha con fuerza, las alas
chocan y tu delicadeza surge
entre cada grado de arena.*

*Cuando la noche llega
suena tu hermosura y la
luna y estrellas envidian tu
armadura.*

*Gracias por escuchar mi
poema de el alma,
espero que te guste y vuelvas
a esa hermosa playa.*

Para Moana.

Para la planeación de las actividades de Apertura se tuvieron en cuenta algunos criterios generales para la selección de los textos literarios utilizados y para el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria.

En cuanto a los criterios para la selección de los textos podemos decir que:

- Intentan trazar la identidad de la mujer y su lucha por resignificar lo femenino.



- Hacen alusión a características de lo femenino tanto a nivel físico (exaltan su constitución corporal: el pelo largo, las curvas, el útero) como emocional (ideas, sueños, instintos y sentimientos).
- Reconocen las mujeres que expresan con alegría lo que significa para ellas ser mujer.
- Permiten identificar roles (madre, hija, líder, abuela) y representaciones de mujer en la sociedad.
- Son textos (escritos y audiovisuales) con perspectiva de género, es decir que promueven relaciones igualitarias, brindan igual protagonismo e importancia a personajes masculinos y femeninos y no responden a estereotipos de género.

Con respecto a los criterios para el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria tuvimos en cuenta los siguientes criterios:

- Textos cortos, como respuesta a una provocación desde el contenido y la tipología propuesta.
- Lectura y escritura de textos a partir de la realidad y de las vivencias de las estudiantes.
- Formulación de preguntas generadoras que permitieran profundizar en las ideas de las estudiantes respecto a lo femenino.
- Lectura e interpretación audiovisual de producciones con perspectiva de género.
- Creación literaria para la expresión de ideas y sentimientos sobre la mujer y su papel en la sociedad.

A continuación, presentamos las actividades con sus respectivos formatos de planeación.



Actividad 1. Ritual “Miradas y sonoridades de lo femenino “

1. Información general de la actividad	
<p>Objetivo: Sensibilizar a las estudiantes sobre la propuesta e indagar sus ideas previas sobre las formas de ser mujer. Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Apertura Dirigida a: Grupo 5-2 Duración: 120 minutos Fecha de realización: 2° semestre 2017.</p>	
2. Diseño didáctico	
<p>Previo a la actividad</p>	<p><i>Durante:</i> -La metodología elegida se dará a través de taller y/o tertulia literaria. A partir de los elementos de la naturaleza agua, fuego, aire y tierra se realizará una reflexión relacionada con lo femenino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tierra: Lo femenino es la tierra que espera, el lugar que permite que la semilla crezca, es el óvulo que crece dentro, esperando que lo fecunden, es el ser que crece hasta que llegue el momento de darlo a luz. Lo femenino es la magia, lo sutil y lo dulce. <p><i>¿Cuáles crees que serán los frutos que recogerás en tu vida en 20 años?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuego: Reunimos con el fuego en el centro del Círculo, convocando su energía sanadora para que el calor de su presencia produzca la transformación de nuestro ser en reflexión, escuchando nuestros latidos y permitiendo que esa luz oriente nuestro camino. Es lo que nos devuelve al útero de la Madre Tierra y nos sume en el más sutil sentimiento de nuestro Yo Femenino. <p><i>¿Cuál es la luz (valores-principios) que orienta tu vida?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Agua: La visión del agua como creadora de la vida, nos remite a esa bolsa uterina en la que fuimos gestados durante 9 meses. También es símbolo purificador y de transparencia. <p><i>¿Qué quieres que el agua limpie de tu vida?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aire: Permite que la palabra circule y a través de ella las emociones, los sentimientos y pensamientos. <p><i>Escribe en una silueta de mujer, una sola palabra sobre lo que significa para ti la mujer.</i></p> <p>Se entregará papel y lápiz para que respondan las preguntas sugeridas durante este momento del ritual las cuales depositarán en un baúl o caja al final de la actividad.</p>



Actividad 2. "Indagando-ando"

1. Información general de la actividad

Objetivo: Indagar ideas previas que tienen las estudiantes con respecto a lo femenino, a través de una entrevista semi-estructurada.

Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Apertura

Dirigida a: Club de Lectura

Duración: Una sesión de 120 minutos.

Fecha de realización: segundo semestre 2017.

2. Diseño didáctico

Previo a la actividad

Durante:

La metodología elegida: conversatorio y entrevista escrita, ya que estas acciones le permiten a las estudiantes reflexionar y enfocarse respecto a sus imaginarios y concepciones.

De igual manera a las docentes les permite la recolección de información y su posterior análisis.

Socialización y conversatorio a partir de las palabras que contienen las siluetas, las cuales promoverán la formulación de ideas acerca de lo femenino.

Entrevista semiestructurada:

Se plantean preguntas relacionadas con lo femenino, para que las estudiantes plasmen pensamientos, ideas y vivencias sobre el tema.

Después:

-Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.

La actividad tendrá una evaluación formativa, puesto que durante cada momento de la sesión se estará proponiendo espacios y ejercicios para la escritura y la expresión oral.

De igual manera se hará una retroalimentación que permita ampliar la visión y clarificar inquietudes.

Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.

Retos:

Elaborar respuestas fluidas, coherentes y que sean estructuradas gramaticalmente.

Posibles problemas:

Brindar respuestas muy concretas que no permitan la aproximación y el análisis de sus realidades.



Actividad 3. “Cine club Moana”

1. Información general de la actividad	
<p>Objetivo: Generar espacios de reflexión y análisis que permitan confrontar estereotipos e imaginarios femeninos a través de producciones audiovisuales.</p> <p>Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Apertura</p> <p>Dirigida a: Todo el grupo</p> <p>Duración: 120 minutos.</p> <p>Fecha de realización: Segundo semestre de 2017</p>	
2. Diseño didáctico	
<p>Previo a la actividad</p>	<p>Durante:</p> <p>-La metodología elegida: cine club, Ya que la expresión cinematográfica construye un relato a través de la imagen y el sonido que brinda elementos para analizar diversas realidades y así mismo asociarlas con las propias.</p> <p><i>Primera sesión</i> Para iniciar la sesión se llevará cabo la dinámica grupal La pelota preguntona, donde se plantearán preguntas y situaciones relacionadas con los roles de la mujer asociados con el cine y la literatura. Luego se proyectará la película Moana (2016) y al final habrá un espacio para la discusión.</p> <p><i>Segunda sesión</i> Se elaborará una ficha: (caracterización del personaje, relación consigo misma, poema a Moana).</p> <p><i>-Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.</i> Reconocer en sí mismas características relacionadas con el empoderamiento y liderazgo. Identificar representaciones y roles de la mujer en una comunidad. Organizar un plan de escritura de acuerdo con una tipología textual propuesta. A partir de una proyección audiovisual, que posibilita la interpretación de situaciones representadas en la película, las estudiantes realizarán una ficha en donde caractericen personajes y los relacionen con sus experiencias. También pueden centrarse en el personaje principal de la película.</p>
	<p><i>Después:</i></p> <p>-Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes. Es una evaluación formativa, en la que se tiene en cuenta la participación oral y escrita de las estudiantes.</p> <p><i>Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto</i></p> <p><i>Retos:</i> Mantener la atención y motivación de las estudiantes con respecto a la actividad.</p> <p><i>Posibles Problemas:</i> Que la trama de la película no genere impacto esperado en las estudiantes y limite su producción oral y escrita.</p>



4.1.2 Recorriendo nuevos trayectos para ampliar las miradas

Siguiendo por esta travesía llegamos al ciclo de Desarrollo, conformado por las actividades 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Durante este trayecto, las estudiantes tuvieron la posibilidad de abrir sus mentes a nuevas ideas, escuchar y entender otros significados y significantes relacionados con el ser mujer, sus motivaciones, retos y oportunidades en una sociedad que las ha excluido y relegado.

Estas nuevas miradas se transformaron en creaciones artísticas, dramáticas, literarias y visuales que poco a poco iban reflejando con mayor propiedad al menos en el campo cognitivo esas nuevas concepciones, tejidas con paciencia, con alegría y en ocasiones con asombro.

Como invitados principales estuvieron los textos, cuentos con perspectiva de género, que confrontaron a nuestras estudiantes con miradas tradicionales acerca de la literatura infantil y les permitieron ver con sorpresa cómo algunas princesas no quieren casarse o ser mantenidas, y que algunos príncipes no están dispuestos a perder su soltería. Además, se dieron cuenta, y lo expresaron algunas con rebeldía, con esperanza y otras, tal vez con nostalgia por sus madres, que las mujeres también tienen derechos, pueden soñar y alcanzar lo soñado.

Carlota² y su dragón se escondieron en una caja llena de ilusiones, donde con mucha creatividad y como por arte de magia fueron brotando ideas e imágenes que cuestionaban sus realidades, pues tal vez muchas estudiantes por primera vez escuchaban una historia donde las princesas no esperaban a su príncipe azul y por el contrario deseaban hacer cosas nuevas, incluso en contra de la voluntad de sus padres. Ese impacto se reflejó en el contenido de sus trabajos donde lograron recoger ideas textuales y comentarios relacionados con esas formas

² Personaje principal del cuento La princesa Carlota y su dragón mascota (2009), quien a diferencia de las princesas de los cuentos de hadas no busca un príncipe que quiera casarse con ella, sino que está en la búsqueda de aventuras y nuevos aprendizajes



diferentes de ser mujer. Sin embargo, por fuera sus producciones artísticas seguían mostrando un mundo de princesas rosas con hermosos vestidos en sus majestuosos castillos.

Así, con el discurrir de las diferentes actividades comenzamos a observar que las niñas seguían anidando ideas e interpretaciones que les hacían cuestionar, refutar y dar respuestas a situaciones que a nivel social son muy comunes, pero que van en contra de la mujer. Como su exclusión de algunas actividades deportivas y laborales tradicionalmente masculinas, su menor participación en cargos públicos y administrativos debido a que históricamente se le ha asociado con estereotipos y roles que tienen que ver con debilidad, protección y cuidado de otros, funciones como amas de casa y oficios domésticos. Así como todo tipo de maltrato al que se ve expuesta. Esto se logró observar durante el ejercicio dramático que se les propuso. Previa elaboración de un guion, las estudiantes representaron situaciones de su cotidianidad u otras que habían escuchado y tenían guardadas en sus memorias. De esta forma, salieron a escena, la figura de *la empleada* que, aunque cumplía con el perfil -responsabilidad, liderazgo, cumplimiento de objetivos no lograba un ascenso laboral- por el hecho de ser mujer; la de *la madre maltratada y sumisa* que ayudaba a sus hijas a cumplir sus sueños de una manera oculta por temor a las represalias de su esposo y la de *la candidata presidencial* que pese a su liderazgo y asertividad en las propuestas no fue elegida, pues los electores no confiaron en sus capacidades por el hecho de ser mujer.

La escritura de cuentos también estuvo presente en esta etapa del proceso. Sus narrativas a partir de un cuento leído estuvieron llenas de imaginación, sin embargo, los finales felices propios de los cuentos tradicionales siguieron presentes en la mayoría de ellos. Protagonistas arriesgadas y asertivas, que deciden hacer su vida de manera independiente, de un momento a otro son presas del arrepentimiento y vuelven a su lugar de origen, al lado de una figura masculina con la ilusión de estar protegidas y seguras en busca de restablecer un matrimonio que promete ser feliz.

El lenguaje en sus múltiples posibilidades nos permitió, a través de la música, acercar a las estudiantes -desde una mirada un poco más crítica- a los contenidos que tienen muchas



Facultad de Educación

de las canciones del género urbano y que hacen referencia a la mujer como un objeto sexual, frágil, débil y sumisa, sujeta a las manipulaciones del hombre.

Inicialmente, y de manera desprevenida aprovechando el gusto de las estudiantes por este género musical, se les propuso escuchar una canción *La Muda* de Kevin Roldán. Esta canción, a pesar de que no era conocida por ellas, generó alegría y un ánimo exaltado por su ritmo y por la apariencia del cantante; como era de esperarse la primera aproximación generó muy pocos comentarios y reacciones al respecto. La segunda vez que la escucharon y ya con la letra en sus manos se observaron reacciones de enojo, indignación e incluso risas por parte de algunas niñas. Luego de escucharla varias veces y socializar ideas con respecto a lo que allí se cantaba se les indicó realizar una parodia de la letra que la trastocara y que hablase acerca del valor de la mujer.

Aunque la canción no era muy popular entre las niñas fue notable que hicieron un gran esfuerzo para obtener algunas producciones atendiendo a la instrucción dada. Es importante destacar que se observó una diferencia entre los trabajos realizados por las estudiantes pertenecientes al Club de Lectura y el resto del grupo; en las primeras se evidenció un manejo de términos más cercanos al respeto y la equidad de género.

De igual manera y explorando diferentes posibilidades para leer la realidad, recurrimos a la imagen y así se realizó una exposición fotográfica, con fotos de mujeres cercanas desempeñando diferentes roles. Esta actividad se motivó a partir de la lectura del cuento *Tarzana* (2009) una niña que tuvo que superar muchas pruebas para ocupar un lugar que por jerarquía le correspondería, pero al que -según la comunidad- no podía acceder por su condición femenina. Luego se llevó a cabo una lectura de imágenes donde estaban representadas mujeres con diversos roles, orientando a pensar a las estudiantes sobre el lugar de estos en su entorno con el propósito de identificar las formas de ser mujer de las personas cercanas de la comunidad. Para cada imagen se construyó un pie de foto, el cual permitió pensar, describir y colocar en palabras las funciones que se observaban en las fotografías. Se finalizó con la socialización de un póster elaborado por cada equipo.



Collage 2. Escritura y arte. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017) Club de Lectura

En la planeación de estas actividades de Desarrollo se tuvieron en cuenta algunos criterios generales para la selección de los textos literarios utilizados y para el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria.

En cuanto a los criterios para la selección de los textos podemos decir que:

- Textos con enfoque de género.
- Una trama en el texto que permitiera identificar formas de ser mujer.
- Material audiovisual que permita el abordaje de estereotipos y roles masculinos y femeninos.
- Textos que permitan identificar ideales y realidades de la mujer.
- Material bibliográfico y audiovisual que favoreciera la discusión y el análisis en temas de coeducación y equidad.
- Material sonoro que permitiera identificar ideas comunes con respecto a la mujer, dentro del imaginario masculino y femenino.
- Textos cuyo contenido pudiese encontrarse un mensaje sobre la equidad y situaciones reales que viven las mujeres.



Con respecto a los criterios para el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria tuvimos en cuenta los siguientes:

- La creación artística como medio para que las estudiantes asimilen y expresen ideas y sentimientos.
- Lectura de imágenes para identificar roles y estereotipos sobre la mujer.
- Composición escrita de situaciones que reflejan elementos y conceptos sobre la mujer y su papel en la sociedad.
- Conversatorios que favorezcan la discusión y el pensamiento crítico sobre situaciones relacionadas con los estereotipos de género.
- Lectura colectiva en voz alta que promueva la participación de las estudiantes, invite al descubrimiento y a la construcción de mundos posibles. También como una estrategia para fortalecer la capacidad de escucha, el respeto y el disfrute por la lectura.
- Creación literaria donde el texto se convierte en pre-texto para contar y reinterpretar realidades.
- El Disco foro para favorecer la movilización de ideas y discusiones a partir de un hecho cotidiano y atractivo para las niñas como lo es la música.
- El juego de roles como pre-texto para contar e interpretar realidades, tanto a nivel oral como escrito.

A continuación, presentamos los formatos de planeación correspondientes al segundo momento en el que se observan las actividades para el desarrollo y para la evaluación de la sesión. Los criterios para la selección de los textos y las prácticas de lectura y escritura fueron reunidos en lo expuesto previamente.



Actividad 4. "Caja literaria"

1. Información general de la actividad

Objetivo: Representar de manera creativa obras literarias con perspectiva de género abordadas durante la sesión.

Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Desarrollo

Dirigida a: Club de Lectura

Duración: 2 sesiones de 120 minutos cada una

Fecha de realización: segundo semestre 2017.

2. Diseño didáctico

Previo a la actividad

Durante:

La metodología elegida:

Lectura en voz alta del cuento *La princesa Carlota y su dragón mascota (2009)* y creación artística a partir de ella. Esta permite ampliar ideas y representaciones referentes a las formas de ser mujer y a partir la producción artística pueden plasmar sus sentimientos y saberes.

Primera sesión:

- Lectura de imágenes del cuento.
- Preguntas generadoras.
- Lectura en voz alta y diálogo.
- Trabajos en parejas: seleccionar, escribir y parafrasear ideas significativas del texto.
- Socialización de algunas frases o ideas.
- Explicación y materiales para siguiente sesión.

Segunda sesión:

- Elaboración de la caja literaria:

Pasos:

- Explicación general de la estructura de la caja.
- Decoración y ubicación de frases textos e imágenes de la caja literaria.
- Exhibición y socialización de caja literaria.

Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.

Movilizar imaginarios y concepciones a partir de la lectura.

Confrontar ideas con respecto a las formas de ser mujer.

Después:

Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.

Será una evaluación formativa en la que se tendrá en cuenta la participación, la producción escrita y la creación artística.

Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.

Retos:

Lograr que las estudiantes movilicen ideas y puedan abstraer imágenes y pensamientos significativos relacionándolos con sus vivencias y concepciones.

Posibles problemas:

Que las estudiantes no se motiven y en consecuencia no logran darle trascendencia a las prácticas de lectura y escritura propuestas.



Actividad 5. “Representando-ando “socio-dramas”

1. Información general de la actividad

Objetivo: Representar roles y estereotipos sociales para profundizar en las temáticas trabajadas.

Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Desarrollo

Dirigida a: Club de lectura

Duración: Una sesión de 120 minutos

Fecha de realización: segundo semestre de 2017

2. Diseño didáctico

Previo a la actividad

Durante

La metodología elegida es el conversatorio y el socio drama, esta es una estrategia de carácter grupal que permite profundizar en los temas que son tratados y así generar ideas y posturas de acuerdo con situaciones cercanas a la realidad.

La actividad se iniciará con la proyección de dos videos informativo sobre los estereotipos sociales <https://www.youtube.com/watch?v=VU3uZxmytLo>
<https://www.youtube.com/watch?v=i57aPy5Jl3w>

Posterior a ellos se brindará un espacio para expresar las impresiones que surjan a partir de estos.

Luego se organizarán por equipos de trabajo, discutirán sobre el tema y escribirán un caso y luego realizarán el montaje para el sociodrama.

El paso a seguir es la puesta en escena de cada equipo.

Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.

Se espera que las estudiantes reflexionen, representen y asuman una postura relacionada con los estereotipos sociales.

Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto.

Lectura e interpretación audiovisual.

Lectura, escritura y análisis de casos en grupo.

Después:

-Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación se hará durante toda la actividad, lo cual implica su participación oral, su organización y trabajo en equipo, así como su composición escrita.

Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.

Retos:

Que interpreten, relacionen y movilicen ideas que les permita reflexionar y plasmar sus ideas con respecto al tema.

Posibles problemas:

Dificultades para realizar un buen trabajo en equipo y que esto influya en la producción escrita y en la puesta en escena.

Ausencia de los elementos relacionados con el tema tanto en el socio drama como en la reflexión escrita.



Actividad 6. "Mirándote me veo"

1. Información general de la actividad

Objetivo: Identificar los roles y las formas de ser mujer, así como las formas de maltrato a las que puede ser sometida.

Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Desarrollo

Dirigida a: Club de lectura

Duración: 2 sesiones de 120 minutos cada una.

Fecha de realización: Segundo semestre

2. Diseño didáctico

Previo a la actividad

Durante:

La metodología elegida:

Lectura colectiva en voz alta y conversatorio.

Se inicia la sesión con una actividad lúdica "Caracterización del personaje"; se pegará en el tablero el dibujo de una tortuga, a cada niña se le entregará una tarjeta en la que cada una escribirá una característica que asocia con este animal. Se pegarán encima del caparazón y se realizarán preguntas de anticipación sobre la posible relación de estas palabras con los personajes del cuento a trabajar.

Luego se realizará lectura colectiva en voz alta del cuento "Arturo y Clementina" (2012)

Después de la lectura del cuento se abre un espacio para la discusión del mismo, guiado por preguntas como:

- ¿Cómo es Clementina?
- ¿Creen que Clementina era feliz? ¿Por qué?
- ¿Cómo es Arturo?
- Si ustedes fueran Clementina ¿Qué habrían hecho en su lugar?
- ¿Qué les parece el final del cuento? ¿Esperaban que terminara así?
- ¿Qué es lo que más les ha gustado de la historia?
- ¿Qué creen que hemos aprendido con esta historia?

Cada niña escribe en borrador la segunda parte de la historia, teniendo en cuenta preguntas como: dónde estará Clementina, ¿cómo se sentirá? Si volviera a ver a Arturo ¿qué le diría? En parejas socializarán y corregirán el texto.

En la segunda sesión, cada niña reescribirá el cuento a partir de las observaciones realizadas por las compañeras y docentes. Harán el montaje del cuadro para el museo. Para terminar las estudiantes voluntariamente socializaron algunos de los cuentos elaborados.

Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.

Identificar las formas de ser mujer de las mujeres de su entorno.

Reconocer diferentes formas de maltrato y violencia contra las mujeres

Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto

Lectura colectiva en voz alta de cuentos con perspectiva de género.

Escritura de un texto narrativo a partir de preguntas generadoras.

Lectura en voz alta de textos escritos por cada niña.

Después:

-Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.

Evaluación de carácter formativo en donde se tendrá en cuenta la actitud de las niñas durante la lectura, así como la participación en cada uno de los momentos de la sesión y la producción escrita.

Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.

Retos:

Elaborar una producción escrita teniendo en cuenta la estructura gramatical, coherencia y cohesión del texto.

Posibles problemas:

Tiempo insuficiente para la finalización de la actividad.



Actividad 7. Disco foro

1. Información general de la actividad	
<p>Objetivo: Analizar y discutir imaginarios e ideales sobre la mujer a partir de un tema musical. Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Desarrollo Dirigida a: Todo el grupo 5º2 Duración: Una sesión de 120 minutos Fecha de realización: Segundo semestre de 2017</p>	
2. Diseño didáctico	
<p>Previo a la actividad</p>	<p><i>Durante:</i></p> <p><i>La metodología elegida:</i> Disco foro, es una estrategia pedagógica que favorece la movilización de ideas y discusiones a partir de un tema musical. Después del conversatorio se invita a las estudiantes a escuchar el tema musical La muda (2010) de Kevin Roldán, se piden algunas opiniones de manera libre y espontánea. Luego se entrega la letra escrita y se les pide que la lean a medida que escuchan la canción. Se plantea un diálogo dirigido a partir de preguntas como: ¿De qué habla? ¿Según la canción que esperan los hombres de las mujeres? ¿Qué significa ser muda? ¿Creen que esto sucede en la vida real? Después del diálogo se dividen en subgrupos, a cada uno se le entrega una estrofa de la canción, la cual deben parodiar a partir de un enfoque de respeto e igualdad hacia la mujer. Cada equipo presentará al grupo el resultado de su trabajo cantando la nueva versión de la estrofa que le correspondió.</p> <p><i>Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.</i> Identificar contenido sexista en las canciones que escuchan y cantan a diario asumiendo una actitud crítica frente a estos.</p> <p><i>Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto.</i> Escritura de estrofas musicales valiéndose de conocimientos previos sobre el género lírico y la perspectiva de género.</p>
	<p><i>Después:</i> <i>Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.</i> Creación de texto oral y escrito, que implica relacionar conceptos trabajados en el club de lectura. Exposición de opiniones e ideas, luego de escuchar y precisar el contenido de la canción.</p> <p><i>Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.</i></p> <p><i>Retos</i> Realizar una producción cercana al concepto de parodia.</p> <p><i>Posibles problemas.</i> Desconocimiento de la canción propuesta y de los conceptos básicos para trabajar la parodia.</p>



Actividad 8. Foto relatos

1. Información general de la actividad

Objetivo: Identificar las formas de ser mujer presentes en la cotidianidad de personas significativas para realizar una exposición fotográfica.

Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Desarrollo

Dirigida a: Club de lectura

Duración: dos sesiones de 120 minutos cada una.

Fecha de realización: Segundo semestre de 2017

2. Diseño didáctico

Previo a la actividad

Durante:

La metodología elegida:

Exposición fotográfica, en ésta se propondrá leer otros de los cuentos (la segunda parte de Arturo y Clementina elaborados por las estudiantes), para retomar la temática y continuar con un conversatorio sobre los roles y cuáles son los que comúnmente nos atribuye la sociedad.

Primera Sesión

Lectura colectiva y posterior discusión del cuento Tarzana (2009)

Luego se hará una lectura de imágenes y por parejas se les entregará una ficha, la cual tiene una mujer desempeñando un rol (bombrera, ingeniera, mamá y ama de casa, universitaria, tendera, secretaria) y se les propondrá describir lo que ven, hablar del rol que cada mujer desempeña e identificar cuáles son los roles más comunes de su entorno.

Cada pareja discutirá y desarrollará la guía presentada para el análisis de las fotografías y posteriormente las socializarán con sus compañeras.

Se hará retroalimentación y aclaración de aspectos surgidos durante la actividad.

Para finalizar la sesión se les pedirá que tomen fotos a mujeres cercanas de su entorno para llevarlas al próximo encuentro.

Tips para el pie de fotos:

- Frase que debe ser precisa e informativa.
- Describe los detalles de la foto que no sean obvios, como la ubicación, la hora del día o la época del año o un evento específico que se esté llevando a cabo.
- Identifica a las principales personas en la foto.
- Es necesario contextualizar explicando el porqué de lo que vemos en la imagen mediante las siguientes preguntas: ¿qué ha llevado al fotógrafo a ella?, ¿qué quiere contar?, ¿qué está pasando o ha pasado?
- El pie de foto puede lograr que más espectadores conecten con la imagen

Después cada pareja organizará y hará un montaje, decorará su espacio para exponer las fotografías, y así conjuntamente harán una galería, que será visitada por ellas para observar la diversidad de trabajos.

Para terminar, en las mismas parejas se les dará a elegir una papeleta que tendrá escrito un rol, acordarán los elementos y el vestuario necesario para caracterizarlo y elaborarán un guion. Estos serán los insumos para la actividad de la siguiente sesión.



	<p><i>Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.</i> Identificar diferentes formas de ser mujer en su contexto. Realizar composiciones escritas coherentes y acordes a la temática</p> <p><i>Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto.</i> Lectura colectiva en voz alta. Creación y escritura de pie de foto claro, llamativo y coherente con la imagen presentada.</p>
	<p><i>Después:</i></p> <p><i>Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.</i> Escribir en su cuaderno de club de lectura sobre la exposición fotográfica, cual fue la que más le llamó la atención y justificar su respuesta.</p> <p><i>Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.</i></p> <p><i>Retos</i> Mantener la motivación e interés para cumplir con los compromisos asignados para el buen desarrollo de cada sesión.</p> <p><i>Posibles problemas</i> Dificultad para comprender y llevar a cabo la escritura de los textos sugeridos.</p>

Actividad 9. Desfile de roles

1. Información general de la actividad	
<p>Nombre de la actividad: Desfile de roles Objetivo: Caracterizar algunos de roles para las mujeres identificados por las niñas en su contexto. Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Desarrollo Dirigida a: Club de lectura. Duración: una sesión de 120 minutos Fecha de realización: Segundo semestre de 2017</p>	
2. Diseño didáctico	
<p>Previo a la actividad</p>	<p><i>Durante:</i></p> <p><i>La metodología elegida:</i> Juego de roles. Estrategia que pone en escena ideas y conocimientos sobre una situación o temática a trabajar</p> <p>Cada sesión valiéndose de los elementos y el vestuario solicitado en la sesión anterior se caracterizará según el rol que le haya correspondido.</p> <p>Se les brindará un momento para releer y organizar el guion escrito, luego de lo cual se iniciará el desfile y presentación de las niñas caracterizadas con el rol.</p> <p>Luego de la presentación de todas las niñas se realizará un conversatorio en donde las estudiantes de manera espontánea expresarán su opinión con respecto a la actividad realizada. Posteriormente se guiarán las opiniones a partir de preguntas como: ¿Con cuál rol te identificas? ¿Te gustaría desempeñarte en alguno de ellos? ¿Alguno de esos roles no es común que lo desempeñen las mujeres? ¿Qué piensan de las mujeres que lo desempeñan?</p>



<p><i>Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.</i> Identificar diferentes roles que pueden cumplir las mujeres en la sociedad, reconociendo en ellos los que obedecen a visiones tradicionales y estereotipadas. Reconocer los derechos de las mujeres para desempeñarse en oficios y profesiones no tradicionales.</p> <p><i>Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto.</i> Escritura de un guion para la presentación del rol durante el desfile.</p>
<p><i>Después:</i></p> <p><i>Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.</i> Evaluación formativa, donde a partir del guion y la puesta en escena se identificará el manejo de conceptos como roles, estereotipos. En la discusión grupal se identificará que tipos de roles se mostraron en el desfile, que piensan de ellos.</p> <p><i>Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.</i></p> <p><i>Reto.</i> Explicar de manera clara para que las niñas logren entender y caracterizar a partir de la información dada un rol asignado a las mujeres.</p> <p><i>Posibles problemas</i> Encontrar un espacio en el que las niñas puedan realizar la actividad de manera adecuada.</p>

4.1.3 Cierre. Conquistando la palabra, alzando las voces, abriendo las alas

Finalmente se llevaron a cabo las actividades 10,11 y 12 correspondientes al ciclo de Evaluación. Esta última parte de la secuencia didáctica se enfocó a que las estudiantes desarrollaran conexiones conceptuales a partir de sus saberes previos y los adquiridos en las etapas anteriores.

En la primera actividad, la literatura como siempre fue cómplice a través del poder de las voces en colectivo al compartir el texto Manifiesto para niñas (Anónimo, 2015), donde la autora expone y teje a través de la palabra y el lenguaje, un sin número de situaciones y actuaciones a las que se enfrentan las mujeres-niñas en todos los tiempos, y las invita a vivirlas y disfrutarlas independientemente de su género. Esta lectura y la discusión posterior



dieron paso a la elaboración de una cartografía corporal, la cual fue una representación que les permitió establecer conexiones entre su cuerpo y preguntas que indagaban sobre sus principios, valores, expectativas y concepciones como mujeres. Esta actividad partió del reconocimiento del cuerpo como el único territorio propio y les permitió exponer sus devenires sobre la construcción de la subjetividad femenina.

En esta línea de sentido, de vida y de historias, fue necesario sugerir y nombrar otras mujeres a través de la biografía, esa reconstrucción que da cuenta de la existencia y sus hazañas; particularmente mujeres que cuentan a través de sus acciones, las grandezas que marcaron su transitar en un lugar, espacio y época determinada. Luego de escucharlas, las estudiantes emprendieron la escritura literaria de la vida propia, relatos breves llenos de emociones, sentimientos, sensaciones, y recuerdos que hacen parte de su vida y que fortalecieron su autoconocimiento e identidad.

En este punto de nuestro recorrido vale la pena poner en escena las palabras de Eduardo Galeano quien nos dice: *“Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, "textum" que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan”*

Así mismo el lenguaje, las palabras, las narraciones, las expresiones, las opiniones y las construcciones artísticas de las estudiantes migraron a un espacio llamado *Museo de lo Femenino*, donde las niñas y sus representaciones de las mujeres tuvieron su lugar propio, el cual cimentaron desde el hacer cotidiano en el Club de lectura al preocuparse, inquietarse y vivirse.

Este espacio fue un momento importante para que las niñas conquistaran su palabra y alzarán sus voces. Como en algún momento lo escribió Salomé, *El club de lectura me ayudó a ver una nueva perspectiva de la mujer. Yo siempre voy a seguir luchando por mis sueños porque sé que puedo abrir mis alas*. Efectivamente todas sus obras reflejaron una construcción de ideas con respecto a su ser. Las estudiantes se empoderaron de un discurso acompañado de criterios de equidad y con pensamientos bajo una perspectiva de género.



Collage 3. Otras miradas. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017)
Club de Lectura



Facultad de Educación

En la planeación de las actividades de evaluación se tuvieron en cuenta algunos criterios generales para la selección de los textos literarios utilizados y para el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria.

En cuanto a los criterios para la selección de los textos podemos decir que:

- Textos que permitan identificar derechos y actuaciones de las niñas en diferentes ámbitos.
- Textos biográficos de mujeres que han hecho aportes para la ciencia, las artes, el deporte.

Con respecto a los criterios para el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literaria tuvimos en cuenta los siguientes:

- Lectura colectiva para fortalecer la participación y escucha.
- El mapa corporal como estrategia que permite establecer conexiones entre partes del cuerpo y valores, expectativas, concepciones y saberes relacionados con la construcción de la subjetividad femenina.
- Lectura en equipos de biografías de mujeres significativas a nivel social.
- Composición de textos autobiográficos.
- Elaboración y socialización de mapas mentales.

A continuación, se presentan las actividades realizadas.

Actividad 10: Cartografía corporal	
1. Información general de la actividad	
<p>Objetivo: Relacionar aspectos de la subjetividad femenina de manera simbólica con su propio cuerpo. Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Cierre Dirigida a: Club de lectura Duración: Dos sesiones de 120 minutos cada una Fecha de realización: Segundo semestre de 2017</p>	
2. Diseño didáctico	
Previo a la actividad	<p><i>Durante:</i></p> <p><i>La metodología elegida:</i> La cartografía corporal es una técnica que permite relacionar la corporalidad con aspectos de la subjetividad que se han venido trabajando.</p>



	<p><i>Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo del proyecto.</i></p> <p>Lectura colectiva y en voz alto del <i>Manifiesto para niñas</i> (anónimo, 2015) Cada estudiante leerá un fragmento del texto y al final se realizará un diálogo donde cada niña destacará algo que le haya llamado la atención.</p> <p>Indagación conocimientos previos a través de preguntas generadoras: ¿Quién tiene idea que es una cartografía? ¿Para qué sirven los mapas? ¿Qué es una cartografía corporal? ¿Qué podemos representar allí?</p> <p>Presentación de videos y diapositivas relacionadas con la temática.</p> <p>Se explica cómo algunas partes del cuerpo tienen una relación simbólica con cualidades, emociones e ideales.</p> <p>Se presentan los aspectos a tener en cuenta en la elaboración de la cartografía corporal.</p> <p>Se conforman equipos, en estos elegirán una de las niñas que será dibujada en el papel y entre todas discutirán los tópicos sugeridos para ser ubicados en el mapa del cuerpo dibujado. Estos aspectos son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Lo que escucho, lo que se ha escuchado de la mujer• ¿Cómo se ve la mujer? ¿Cómo quiero que me vean?• ¿A dónde quiero llegar?• ¿A qué le quiero dar vida?• ¿Qué pienso de la mujer?• ¿A qué me sabe ser mujer?• ¿Qué puedo hacer como mujer? <p>Después de elaborar el mapa corporal y ubicar en él las opiniones y respuestas frente a los ítems sugeridos, cada equipo hará una socialización de su trabajo.</p> <p><i>Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.</i></p> <p>Confrontar las ideas y conceptos escuchados en su comunidad con respecto a lo femenino y aquellas nuevas que han escuchado durante el proceso en el Club.</p> <p>Identificar cualidades y valores relacionados con la subjetividad femenina.</p> <p>Relacionar aspectos de la subjetividad femenina de manera simbólica con su propio cuerpo, a través de preguntas generadoras.</p>
	<p><i>Después:</i></p> <p><i>Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.</i></p> <p>Evaluación formativa en donde se tendrán en cuenta tanto la participación espontánea de las niñas, como el trabajo en equipo y la exposición y socialización del trabajo, esto posibilitará retroalimentar sus ideas y conocimientos.</p> <p><i>Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.</i></p> <p><i>Retos:</i></p> <p>Brindar la información sobre la cartografía corporal de manera clara y precisa de manera que las estudiantes comprendan y logren realizar la actividad en los tiempos asignados.</p> <p><i>Posibles problemas</i></p> <p>Dificultad para organizar el trabajar en equipo, de modo que no se logre cumplir con tareas y llevar a término la actividad.</p> <p>Poca comprensión de la explicación dada, con respecto a la actividad y a las preguntas orientadoras generando retraso en la realización de la actividad.</p>



Actividad 11. Y ella ¿por qué es que es famosa?

1. Información general de la actividad

Objetivo: Visibilizar la importancia de la mujer en diversos contextos.

Ubicación dentro de la secuencia didáctica: Cierre

Dirigida a: Club de lectura

Duración: Dos sesiones de 120 minutos cada una

Fecha de realización: segundo semestre 2017

2. Diseño didáctico

Previo a la actividad

Durante:

-La metodología elegida: taller, es una estrategia grupal que permite el trabajo activo de las estudiantes por medio de diálogos, exposiciones, lectura y escritura colectiva que llevan a la construcción de conocimientos.

Primera sesión

Se inicia la sesión con el juego adivina el personaje, este se presenta por medio de un montaje papeletas de diferentes formas, las cuales tendrán preguntas para identificar saberes previos que tiene las niñas con respecto a mujeres destacadas en la sociedad.

- Frida Kahlo
- Mariana Pajón
- Caterine Ibargüen
- La Pola
- Marie Curie

Luego se reúnen en equipos de tres y le entregamos a cada uno la biografía de una de estas mujeres para leerla en el grupo y completar un mapa mental con la información más relevante. Posteriormente socializarán con todas sus compañeras el personaje que les correspondió a partir de la información contenida en el mapa. Después de la exposición se brinda retroalimentación destacando algunos aspectos mencionados y recordando otros faltantes.

Por último se hará una presentación por medio de rótulos que contienen aspectos relacionados con la autobiografía y algunos *tips* para realizarla, enseguida se entregará un formato para recolectar información que le permita construir su biografía, de igual manera se solicitará traer recuerdos y material gráfico para enriquecer el libro artesanal que se elaborará en la próxima sesión.

Segunda sesión

Con las autobiografías escritas por las niñas se diseñará y se elaborará un libro artesanal, que incluirá todos los escritos, para ello se asignarán tareas específicas a cada equipo (elaboración de la pasta, portada, índice, separadores y encuadernación).

Definición de los aprendizajes esperados con la actividad.

Reconocer la importancia de la mujer en diferentes ámbitos de la sociedad.

Valorar sus propias capacidades y fortalezas para la construcción de una sociedad equitativa.



	<p><i>Definición de las prácticas de lectura y de escritura literaria para obtener el objetivo</i></p> <p>Lectura en parejas de biografías de mujeres destacadas, identificando aspectos relevantes de su vida. A nivel escrito elaboración de mapas mentales como estrategia para pensar, comprender y organizar la información. Escritura de una autobiografía teniendo en cuenta aspectos relevantes de su propia vida.</p>
	<p><i>Después:</i></p> <p><i>Definición de las actividades para la evaluación de los aprendizajes.</i></p> <p>Evaluación formativa que tendrá en cuenta el trabajo en equipo, la participación de las estudiantes en cada momento de la sesión, concentración, atención y aportes durante las discusiones, así como la socialización y producción escrita</p> <p><i>-Posibles retos y problemas relacionados con el proyecto.</i></p> <p><i>Reto:</i> Despertar el interés por la lectura de textos de carácter biográfico los cuales a diferencia de los cuentos pueden tener una estructura más densa y menos llamativa para las niñas.</p> <p><i>Posible problema:</i> Falta de interés y motivación tanto para la lectura como para la escritura de textos biográficos.</p>

4.2 Voces y miradas que se resignifican

En este apartado se desarrollan las categorías emergentes luego de la sistematización y de hacernos la pregunta ¿Cómo empezamos este recorrido? Como empieza todo...con grandes expectativas, con ilusiones y, por qué no decirlo, también con temores, estos últimos tal vez más de parte nuestra, que de parte de las niñas. Para nosotras era una apuesta importante, no sólo por el compromiso con la universidad, sino por la posibilidad de darle vida a un proyecto muchas veces soñado, pero nunca antes materializado. Y también, debemos reconocerlo, el temor ante la respuesta de las niñas:

¿Se quedarían? ¿Lograríamos motivarlas o sería una actividad más a la que responderían de manera intermitente?

Poco a poco fueron creciendo las ilusiones y disminuyendo los temores. El grupo se fue consolidando, solo una de las niñas dejó de asistir debido a dificultades para ser transportada



por su familia en un horario distinto al habitual, pero el resto en cambio lo hacía con mayor motivación y entusiasmo. Es grandioso recordar cómo fueron sus inicios. Tímidas y temerosas muchas, ni siquiera se atrevían a leer en voz alta los textos propuestos. El temor a la crítica, a ser evaluadas por sus propias compañeras fue uno de los grandes temores que ellas también se atrevieron a vencer.

Las voces líderes de algunas niñas motivaron las de otras que, poco a poco, se dieron cuenta que también tenían mucho qué decir. Encontraron nuevas amistades y se dieron la oportunidad de compartir con compañeras con las cuales no se habían relacionado. Otro de los beneficios del Club de Lectura.

Cada una de las actividades nos dejaba riquezas incalculables. Derroche de creatividad, compromiso y nuevos matices en sus formas de hablar y de escribir, fueron un gran tesoro. La sistematización de la información que nos donaron nos permitió el establecimiento de las categorías de análisis que abordaremos a continuación:

4.2.1 Princesas rosa en espera de príncipes, o de los estereotipos y roles de género

En el inventario de cuentos leídos por nuestras estudiantes aparecían como por arte de magia en mayor proporción los cuentos de hadas: Cenicienta, Rapunzel, Blanca Nieves y Ricitos de Oro, al parecer, eran los preferidos por nuestras niñas o tal vez será más acertado decir por sus familias. Las historias de princesas hermosas que, gracias a la varita mágica de sus buenas hadas, lograban alcanzar todos sus sueños son de gran recordación; al menos esto es lo que nos contaban las niñas en las encuestas realizadas. Y esto es totalmente explicable, pues en nuestra cultura los cuentos clásicos siguen gozando de gran popularidad y su adquisición puede llegar a ser algo sencillo, además estas historias están colmadas de elementos mágicos y fantásticos que logran capturar la atención de las niñas con gran facilidad y permiten cumplir con una de las funciones de la literatura planteada por Ramos López (2006) la cual es, el disfrute a partir de esos elementos fantásticos. Pero como lo plantea este autor, los cuentos también tienen dentro de sus funciones la transmisión de formas de actuación según modelos establecidos y esto se hizo evidente en las respuestas brindadas por las niñas.



Collage 4. Identificando roles y estereotipos. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017) Club de Lectura

Esos roles que, desde tempranas edades, devienen de un universo literario de ficción e imaginación y se continúan perpetuando a través de princesas temerosas del mundo, cuidadoras de otros, en espera de ser enamoradas y rescatadas, son estereotipos y espejos, como lo plantea Martínez Herrera (2007) una luz que rebota, forma al otro y a la otra desde eso que aprendimos y reproducimos, construyendo así la subjetividad. Esos estereotipos que transmiten los cuentos de hadas se reflejan en comentarios como los de Valeria quien en un diálogo sobre este tipo de literatura plantea que: “*entendía que las princesas tenían que terminar los cuentos casándose...*” 1 8 0 3

A sus cortas edades, nuestras estudiantes traían su equipaje lleno de ideas, actitudes propias e imaginarios de sus contextos familiar y social. Las voces de lo que han escuchado y visto en sus barrios, en la casa, en la escuela y las historias leídas las llevaban a imaginar mundos posibles acordes a estas tradiciones. Dentro de sus ideales y proyecciones a futuro



encontrábamos en las respuestas brindadas por las niñas una cantidad de significantes relacionados con esas visiones tradicionales que se le han adjudicado a la mujer: *“Tener dos hijos, una niña y un niño, los vestiré como yo y al niño como su papá, estaré en casa y no seré alguien de mal”*; *“Alegre, nada discriminatoria, colaboradora, ayudando a las personas”*; *“Con una vida buena, ya uno toda inteligente de pronto hasta con hijos pero ya sabiendo cuidarlos, por todo lo que ya ha aprendido y ya hasta casada”*.

Estas respuestas, nos llevan a recordar en este punto a Rodríguez Martínez (2006) quien nos planteaba en su texto cómo a través de la historia, al género femenino sólo le era permitido con total agrado y aceptación las labores relacionadas con el cuidado de los otros y el servicio como madres y esposas diligentes. Hoy en día la mujer ha conquistado a partir de sus luchas históricas, la incursión en otros ámbitos de la sociedad como por ejemplo el acceso a la educación, el derecho a votar alcanzado por el movimiento sufragista ocurrido entre los siglos XIX y XX. Como lo narra Maceira (2006) en ese panorama histórico del movimiento feminista además de participar, fuimos reconocidas para ejercer cargos en ámbitos públicos, políticos, deportivos, artísticos, culturales y sociales.

A pesar de los anteriores logros, la obligatoriedad del matrimonio y el cuidado de los/as hijos/as siguen circulando en los imaginarios de grandes y chicas como las mayores posibilidades de autorrealización. Las niñas expresaban estos imaginarios con total naturalidad, como si fuera el destino incuestionable de toda mujer. Lo cual puede obedecer a que, como lo plantea Lagarde (2005) lo femenino siempre ha estado asociado con la naturaleza, con su cuerpo, con los procesos y fenómenos biológicos; estas ideas y estereotipos relacionados con el género se van reproduciendo culturalmente siendo nuestras estudiantes las depositarias de estos significantes.

Es así, como en este andar, decir y crear con las estudiantes entramados de sentido, valiéndonos de sus ideas, la lectura y la creación literaria, logramos evidenciar lo que la sociedad, la familia y la escuela han naturalizado, lo que se encuentra arraigado e incorporado en su recordación y vivencia: la reproducción de estereotipos y maneras de actuar determinadas y atribuidas al ser hombre, al ser mujer.



A través del tiempo, la escuela ha reproducido las formas hegemónicas de ser y habitar el mundo desde lo femenino. Como se plantea en *La Mochila Violeta* (2014) el sexismo permea casi todas las esferas de la vida. En nuestra escuela esto se evidencia en actitudes cotidianas, en los usos del lenguaje y en la transmisión de valores que encaminan a las estudiantes a un mundo de desigualdades sociales que refuerza la superioridad masculina y la debilidad femenina.

En resonancia con las invitaciones que se les presentaba a través de un mundo literario, audiovisual y artístico con perspectiva de género en el Club de lectura, las estudiantes alzaban sus voces con expresiones tales como: *“las mujeres podemos vivir sin un hombre”, “mi regla es no dejar al lado mi carrera por un hombre”, “las mujeres también son valientes y queremos cosas diferentes”, “todos tenemos sueños diferentes, las mujeres también tenemos sueños, las mujeres también tenemos aventuras y podemos decidir nuestras cosas”*. Sin embargo, sus conversaciones cotidianas seguían arraigadas a los imaginarios de lo femenino, especialmente los relacionados con tradiciones y rituales como por ejemplo la fiesta de 15 años y el matrimonio. En este sentido vale la pena mencionar cómo en un diálogo informal, una de las niñas describía con emoción y expectativa su deseo para la celebración de los 15: *“...quiero un vestido como el de una princesa, con unos tacones bien bonitos”*. Con esto se ilustra lo que García Suárez (2004) plantea con relación a los ritos como formas sociales que ayudan a constituir la identidad, reafirman modos de anclarse al mundo y contribuyen a mantener ideas y estereotipos. Esto nos hace pensar que los significantes que han predominado en el discurso social y familiar con respecto a los prototipos e ideales de mujer requieren de procesos de largo alcance en los que las mujeres caminen en compañía de lenguajes de equidad.

Esos ideales que rondan en las mentes de las niñas también están asociados a los roles y formas de ser mujer. Aunque en sus expresiones se encuentra un llamado a la búsqueda de sus sueños y de las capacidades de las mujeres para desempeñarse en cualquier oficio o profesión, logramos observar en actividades como el Fotorelato y el Desfile de roles, que seguían predominando en sus mentes la idea de desempeñarse en oficios tradicionalmente



asignados a la mujer como enfermera, profesora, ama de casa y secretaria. Claro que esto no debe en ningún momento restarle el valor al trabajo realizado, por el contrario, el arraigo de estas visiones nos deben motivar a seguir trabajando, pues como lo plantean en su investigación Colás Bravo y Villaciervos Moreno (2007) la forma como se asumen los estereotipos, inciden en las elecciones futuras de las mujeres y en la construcción de su propia subjetividad; esto quiere decir que es importante continuar trabajando por quitarle fuerza a esas visiones hegemónicas en cuanto a lo que debemos ser y hacer las mujeres para darle paso a otras posibilidades.

4.2.2 *Nuevas perspectivas y miradas de la mujer*

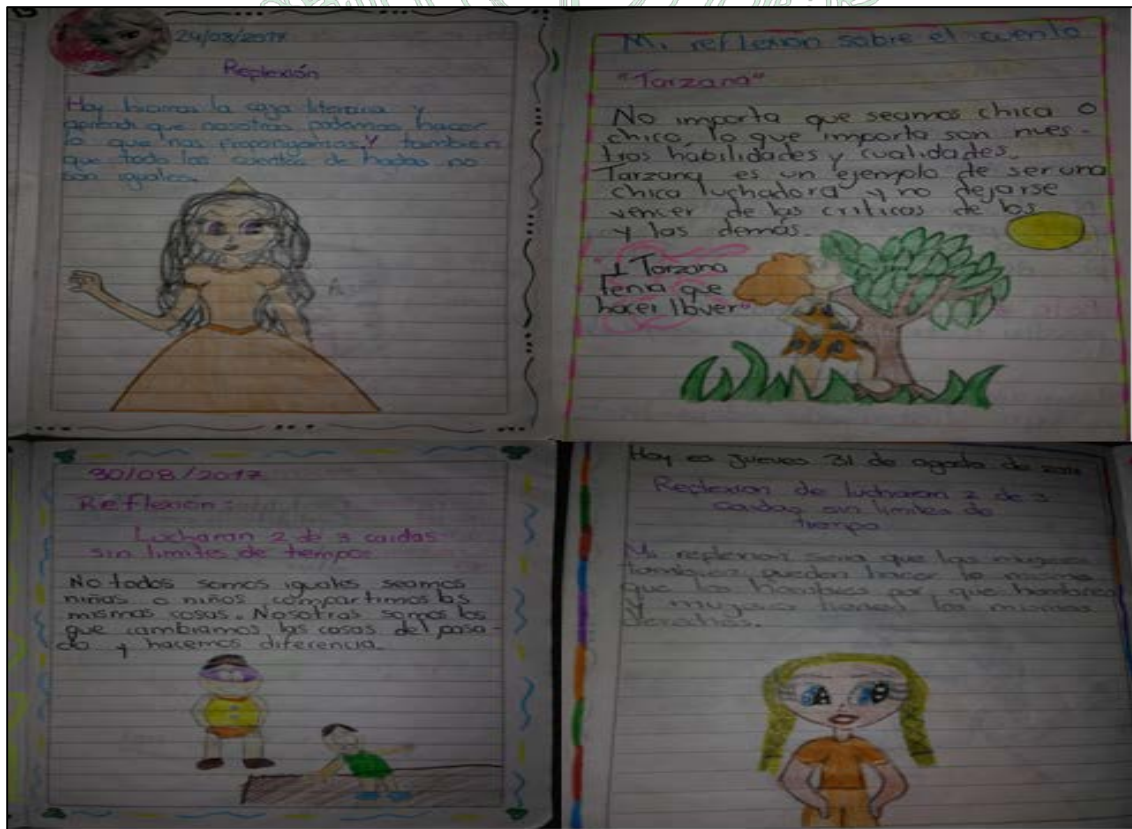
Hoy que estamos cosechando los frutos que dió el Club de lectura, no podemos más que recordar con nostalgia y gratitud aquellos encuentros que se convirtieron, adoptando las palabras de Petit (2001) en un espacio íntimo...un lugar no solo físico, sino más bien simbólico, pues a pesar de que las paredes de los imaginarios parecían aún estar en el aula de clase, siempre nos encontrábamos con el cúmulo de experiencias, expectativas, sueños, ideas, sentires y voces de las niñas más su actitud de encuentro consigo mismas para establecer conexiones que poco a poco fueron dando paso a nuevos seres: niñas más seguras, con mayor capacidad de trabajar en equipo, de escuchar y de brindar aportes. Nos atreveríamos a pensar que las que empezaron, al finalizar, no eran ya las mismas.

La asunción de esas nuevas formas de ver a la mujer estuvo mediada por la lectura, pero una lectura –como lo plantea Zuleta (1982)- que implicó trabajo, esfuerzo y descubrimiento. Las niñas tuvieron la oportunidad de darle vuelta a las ideas, rumiar como lo hace el camello y enfrentarse a ellas con total decisión, como lo hace el león; para finalmente volver a su esencia de niñas y dejarse sorprender y cautivar por los nuevos aprendizajes. Luego de este proceso, no puede más que esperarse una revaloración de las concepciones previamente establecidas.

Y así, estas mismas niñas que en sus respuestas a las preguntas de la encuesta de entrada dejaban leer cómo estaban siendo permeadas por discursos hegemónicos



relacionados con las formas de ser y estar en la escuela, en sus hogares, en el mundo, en la vida... comenzaron a ver nuevas posibilidades. De la mano de Carlota lograron identificar que ser princesas puede ser aburrido y que en cambio luchar por los sueños de cada una es más retador; que las princesas no tienen que ser siempre limpias y delicadas y que seguramente *“para ser felices a veces hay que ensuciarnos la ropa y los zapatos”*, como lo expresaba una de las niñas. De igual manera lograron ver que los príncipes como los de Blanca Nieves y Cenicienta no existen, por el contrario, ellos son seres humanos con temores, que también les gusta estar limpios y perfumados y muchas veces no quieren una princesa para casarse. Descubrieron que chicos y chicas tienen los mismos derechos y sueñan con un reino como el de Carlota donde ella *“es la princesa del país de la igualdad, un lugar donde los hombres y las mujeres pueden hacer lo mismo”* y como lo plantea otra estudiante para ello es necesario atreverse a ser diferentes *“Carlota fue la primera en dar el primer paso para ser diferente. Es nuestra decisión casarnos o no, el caso es que seamos felices”*.



Collage 5. Nuevos aprendizajes. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017) Club de Lectura



Facultad de Educación

Poco a poco, a partir de las experiencias que se fueron tejiendo al interior del Club, se evidenciaba en algunas niñas nuevas tonalidades discursivas, mientras que otras fueron fortaleciendo los colores de sus ideas. Los nuevos tonos daban cuenta de un camino hacia la resignificación. De alguna manera lográbamos vivir con las niñas ese proceso del que habla Marcela Lagarde (2005) para desarrollar su subjetividad, especialmente nos referimos a cómo cada una de ellas fue incorporando a sus propias vidas nuevas experiencias mediadas por el lenguaje, por la oportunidad que se le brindaba a cada niña al expresarse, al olvidar miedos e inseguridades para atreverse a nombrar y a nombrarse. El mismo lenguaje que, como plantea Scott (1992), nos ayuda a entender el mundo, a representarnos, a relacionarnos con los/las otras, en suma... a encontrar un lugar propio en el universo.

Las palabras se convirtieron en alas de mariposas de mil formas y colores, las cuales sirvieron para enaltecer su ser femenino. Sus voces aletearon con más fuerza, con esa misma fuerza y ese poder que nos acontece para defender y para preservar nuestra existencia, y en este caso para nombrar lo que muchas veces era silenciado. Las niñas se observaban más cercanas, más sororas. En estos espacios que tejían posiblemente otros sueños, se percibía una especie de complicidad y legitimidad dada por el hecho de saberse parte esencial y alma de algo. Tener un lugar, gracias a luchas históricas que se encargaron de abrir un camino que intentaba evidenciar desigualdades e injusticias y generar procesos libertarios en pro de los derechos a ser y hallarse, generaba en las niñas no sólo sorpresa sino también admiración. Su asombro se reflejaba en sus rostros... ¿Cómo creer que la libertad de la que gozan hoy las mujeres hace algunos años era sólo una utopía? Y ¿cómo no creer en sus sueños si ya otras habían alcanzado lo que en su época era imposible? Conocer la lucha emprendida por otras mujeres para conquistar ideales fue para ellas como escuchar el vuelo de unas mariposas que irrumpieron de lo oscuro, a través de una metamorfosis interminable y dolorosa, pero necesaria.

Las pequeñas transformaciones de las niñas nos hacían asumir que había valido la pena aceptar la invitación de Maceira Ochoa (2008) quien nos propuso pensar en la educación feminista desde la educación popular y así verla como la suma de intentos posibles para teorizar, participar y vivenciarla a través de un proceso que se extiende y va más allá del aula.



Nosotras lo imaginamos en una jornada extraescolar, una invitación libre, que dio paso a soñar, a enriquecernos de todos estos saberes que se han dado a través del tiempo para rebatir creencias y mandatos que van en contra de la construcción de nuevas imágenes de nosotras.

Pensando en esas nuevas miradas de la mujer, podríamos hablar también de nuestra transformación...de una nueva perspectiva que nos habita. Aquella que, con base en lo leído, en lo escuchado y en lo vivido en el proceso ha despertado y tomado fuerza. En nuestro sentir resuena con mayor ímpetu la idea de seguir abriendo caminos para transformar las realidades institucionales. No sólo el ponerle nombre a nuestras dudas e inquietudes sobre el sentido de lo femenino en nuestro entorno y darle la trascendencia necesaria, sino también posibilitando que otras niñas conozcan, cuestionen y reevalúen creencias y concepciones sobre lo que en esta época y en este contexto significa ser mujer. Y qué mejor forma de hacerlo que con la literatura, esa que nos permite volar y transformar-nos.

4.2.3 La narrativa como posibilidad de autorreconocimiento

En nuestra memoria repasamos una y otra vez lo sentido y lo vivido en este proceso de aprender con las estudiantes, y se hace presente el interrogante de Michel Petit (2001) que es cercano a nuestra pregunta de investigación: ¿Qué papel tiene la lectura literaria en la construcción de uno mismo? Y como posibilidad de respuestas nos remitimos a esa Gran Ocasión (Montes, 2006) que fue para nosotras -estudiantes y profesoras- el Club de Lectura; en donde teníamos la intencionalidad clara y decidida de hacer que la literatura con perspectiva de género nos habitara. Los textos en sus múltiples presentaciones y con su toque mágico nos permitieron descubrir la alegría y receptividad de las niñas. Quienes al ver otros roles y formas de ser de las mujeres protagonistas de las historias, lograban también verse distintas. La literatura les daba el poder de nombrarse, reconocerse y pensar que es posible vivir para soñar a través del relato como un camino, una búsqueda de aprendizajes, una iniciación, un despertar, una bitácora hacia la transformación.

La literatura hacía de las suyas y las estudiantes se creyeron el cuento, se dejaron capturar en cada momento. Lo manifestaban -más que en sus actos- en sus palabras, cuando



expresaban deseos de volar. Los relatos avivaban resistencias desde sus voces, que se alzaban para defender el lugar de lo femenino, aun en medio de instituciones que subsisten en modelos que coaccionan, limitan y estigmatizan su género. Estas resistencias desde la palabra libre y desprevenida permitieron por ciertos momentos mirarse y considerarse distintas. Pero esto no repercutió solo en ellas, a nosotras como partícipes e investigadoras también nos habitó desde la pregunta, la duda, la confrontación de ideas preconcebidas con otras que surgían.



Collage 6. Creando a través del arte y la palabra. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017) Club de Lectura

Aunque sus palabras se volvían certeras e iban construyendo sus propias verdades partiendo de su historia y las narrativas con perspectiva de género, sus actos mediados por una construcción cultural repetían viejas aprobaciones que enfatizaban en ideas y concepciones que han enmarcado a la mujer a lo largo de su historia, exteriorizado esto en algunas de sus producciones escritas y creaciones artísticas. Sin embargo, Michel Petit (2001)



plantea que es posible a través de la lectura inventar formas diferentes de las que nos encierran y nos oprimen.

En este sentido, Emilia Ferreiro (2009) plantea que leer y escribir son construcciones sociales, que cobran relevancia según la época y los acontecimientos históricos que subyacen a cada una de ellas. Lo que podemos reafirmar a partir de la experiencia del Club de Lectura, donde más que un listado de actividades y técnicas este espacio se convirtió en un abanico de posibilidades para recrear su propia historia, con su ser y la construcción de subjetividades a partir de prácticas humanizantes como lo son la lectura y la escritura, generadoras de vínculos con la otra y con la misma cultura.

Estos usos permitieron que las estudiantes compartieran visiones e inquietudes valiéndose de la oralidad y la escritura como vía para reafirmar, comparar, refutar, negar todo aquello relacionado con las afrentas y actuaciones que vivieron las mujeres pertenecientes a un mundo tanto tradicional como contemporáneo. La escritura se convirtió no en ese deber ser, sino en hablar mediante códigos y símbolos con sentido de lo que es, buscando en su propia voz verdades vinculantes al universo femenino. Tanto así que, sin forzarlo, las estudiantes nos sorprendían con frases y textos orientados a una reflexión personal que convenía con sus ritmos, vivencias y maneras de entender el mundo, a raíz de lo experimentado en el Club de lectura. Algunas de sus apreciaciones fueron:

“Me gusto la clase de hoy porque escribí sobre yo misma”. Salomé

“Esto en vez de llamarse Club de lectura, debería llamarse El gran aprendizaje”. Salomé

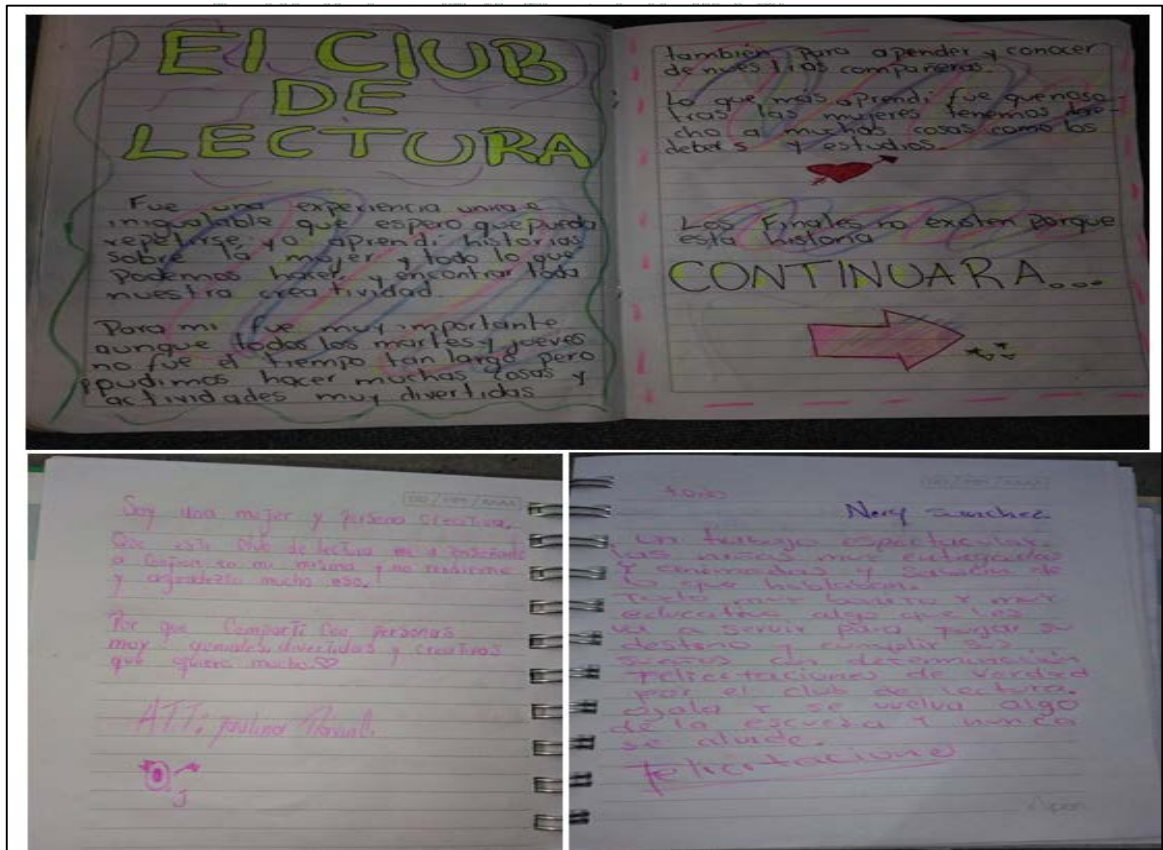
“Yo aprendí que cada una de las personas pueden tomar sus decisiones sin que nadie se lo pueda impedir, si queremos podemos y si nos lo proponemos podemos lograr cosas increíbles”. Luisa

“Las personas siempre son diferentes y buscan su propio camino, hoy me divertí y aprendimos a trabajar en equipo y ser yo misma cada día”. Manuela.

Reconocer la palabra como aquello que nos configura y nos habita, nos invita o tal vez nos obliga a posibilitar en las estudiantes el encuentro con sus propios significantes. La lectura y la escritura no son procesos artificiales, por el contrario, deben estar llenos de vida,



de sueños y colores que permitan imaginar, crear, recrear y construir mundos posibles, que nos muevan, que nos transformen, que nos salven... Por encima de todo, nuestras prácticas deben ser actos de constante reinención, actos donde la creatividad sea el pincel que va tomando diversas tonalidades para crear obras maestras, pintadas con los sueños, risas y expectativas de cada estudiante. Y esto fue precisamente lo que de alguna manera nos motivó a pensar en cada actividad. Estar convencidas que teníamos algo por hacer, para que como lo hemos planteado, las niñas encontraran otras miradas, pensar en que esas realidades se pueden transformar en otras, es un propósito que nos corresponde. Como lo plantea Bombini, (2006) no es una tarea de lingüistas y expertos, es la tarea de cada una de nosotras, artesanas del día a día, que con sus manos pueden crear en cualquier parte. El aula no son cuatro paredes, no es un espacio definido, es una posibilidad de ¡muchos logros a través de la palabra!



Collage 7. La Gran ocasión- Testimonios. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017) Club de Lectura



Facultad de Educación

Bombini (2006) plantea que es necesario cambiar la mirada que tenemos de las estudiantes, tal vez así sea posible vivenciar cambios en los procesos de enseñanza de la lengua. ¡Qué tan importante es esto! ver a cada estudiante como un sujeto, valioso, único, irrepetible, con sus necesidades, con sus fortalezas, con sus propios temores, con la posibilidad de construirse y reinventarse también cada día, no como marionetas que actúan a la orden, siguiendo instrucciones. Qué tan importante, sí...pero qué tan difícil en un sistema que nos mide a todos por igual, que nos evalúa por resultados y no por aprendizajes significativos y experiencias trascendentes. Tal vez la riqueza del Club de lectura estuvo precisamente en el hecho de configurarse como una actividad totalmente voluntaria, libre de valoraciones cuantitativas, en donde lo más importante fue permitir que circulara la palabra a partir del encuentro con la literatura; la cual, como lo plantea Montes (1999) nos da esa libertad para entrar y salir, así como explorar mundos cercanos y lejanos, invirtiendo tiempo en ello. Este tiempo, en el caso de las niñas, fue un regalo para la construcción de sí misma.



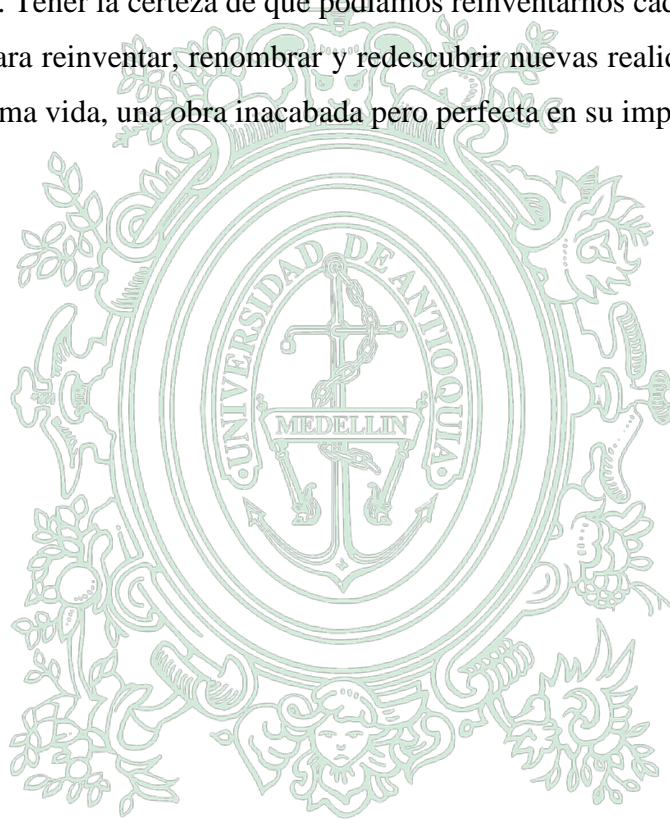
Collage 8. Y tomaron la palabra. Fotografía de [Eliana Andrea Montoya y María Isabel Arias] (Medellín 2017) Club de Lectura



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Las palabras tienen vida, pero también generan vida, abren posibilidades, crean nuevos mundos. Creer que se puede hacer un poco más, desde el reconocimiento y respeto del otro es esa fuerza que nos alimentó y nos alentó a pesar de las dificultades y avatares de nuestras propias existencias. Tener la certeza de que podíamos reinventarnos cada día, renombrarnos y redescubrirnos para reinventar, renombrar y redescubrir nuevas realidades es la magia de esta obra que se llama vida, una obra inacabada pero perfecta en su imperfección.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Avizorando mundos posibles al final de nuestro viaje

“Leer puede volver a una, rebelde e infundirle
la idea de que es posible apartarse del camino que le habían trazado otros”

Michele Petit

Al iniciar nuestro recorrido por la maestría aparecían dudas e inquietudes con respecto a las situaciones que debíamos intervenir, y en esos múltiples caminos que nos ofrece la vida escolar decidimos emprender un viaje que nos permitiría conocer las miradas de nuestras estudiantes frente a su ser de mujer. Lo que sabían, lo que habían escuchado sería el punto de partida para el desarrollo de nuestra propuesta. La puesta en marcha del dispositivo pedagógico permitió que emergieran saberes relacionados con la subjetividad femenina y la literatura, y frente a ello los resultados significativos fueron que en el imaginario de las estudiantes aún perviven estereotipos y roles de género asignados históricamente a las mujeres en la sociedad. A pesar de ello y gracias al contacto con textos literarios con perspectiva de género, las estudiantes pudieron asumir otras miradas con respecto a la construcción del ser mujer y por último se evidenciaron las prácticas de lectura y escritura, como facilitadoras de procesos de identificación y resignificación.

Ahora, al finalizar este trayecto en nuestra formación, queremos compartir algunas consideraciones, producto de la experiencia del trabajo con las niñas y a la luz de los resultados obtenidos y de las realidades de nuestra institución.

En este capítulo plantearemos, en primer lugar, algunos desafíos relacionados con la perspectiva de género a nivel institucional, tanto en su inclusión en documentos institucionales como en la sensibilización a toda la comunidad educativa; en segundo lugar expondremos la necesidad de crear y mantener un plan lector con perspectiva de género, así como la implementación del club de lectura, espacios pedagógicos que a través de la literatura pueden movilizar procesos de resignificación en torno a la subjetividad femenina.



Vislumbrando nuevos senderos

Como hemos mencionado, el análisis de las diferentes actividades desarrolladas por las niñas en el marco de nuestra propuesta de intervención en la escuela evidenció que frente a las concepciones e imaginarios sobre lo femenino predominan en ellas estereotipos de género que perpetúan una visión tradicional de las formas de ser mujer y de esto, la escuela, tiene una alta responsabilidad, pues históricamente ha sido un espacio donde se reproducen de manera sistemática modelos patriarcales. Por tal motivo vemos como una necesidad la reestructuración de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional-PEI y en éste, específicamente lo que tiene que ver con el perfil de las estudiantes y los valores, los cuales como lo planteamos en la contextualización, no tienen en cuenta una fundamentación con perspectiva de género donde se promueva una mayor autonomía y empoderamiento de las estudiantes.

Además, esta necesidad no solo se evidencia en nuestra propuesta, sino que hay una exigencia desde lo legal, contemplada en el Artículo 10 de la Ley 1761 de 2015 o Ley Rosa Elvira Cely (2015) promulgada a raíz de los casos de feminicidio ocurridos en el país, y específicamente en el de Rosa Elvira Cely, que generó el rechazo de la ciudadanía y alertó frente a la necesidad de medidas para prevenir la violencia contra las mujeres. Una de ellas es incluir en las instituciones educativas una perspectiva de género para formar a las y los estudiantes con un sentido de equidad, de respeto por la diferencia y de valoración de la mujer y su papel en la construcción de ciudadanía.

Consideramos importante que, siendo el PEI la carta de navegación de la institución educativa, contemple en su formulación una mirada que tenga en cuenta las particularidades de su población; para que esto, a su vez, oriente acciones específicas para el abordaje de asuntos relacionados con la configuración de las subjetividades. De la mano de éste, nos atrevemos a plantear un segundo desafío: la revisión del Plan de estudio del área de Lengua Castellana; el análisis de este documento nos permitió reafirmar que en la actualidad no incluye referentes teóricos ni metodológicos que tengan que ver con la perspectiva de género, es decir, no se observa en él una pregunta por lo femenino, por sus necesidades e intereses.



Ni se evidencian estrategias que permitan que las niñas y adolescentes desarrollen un pensamiento crítico sobre lo que significa ser mujer, su formación y el cuidado de sí.

Pensamos que incluir esta visión dentro del Plan de área podría ampliar la mirada de las estudiantes con respecto a las formas de habitar el mundo a partir de la resignificación de estereotipos y concepciones que se han mantenido en la sociedad perpetuando la violencia, la competencia y la falta de sororidad. Este enfoque podría incidir de manera positiva en las relaciones interpersonales e incluso en la continuidad de las estudiantes dentro de la institución al ser promovidas al grado 6°, tal como observamos con las estudiantes promovidas que participaron en nuestra propuesta. Es de anotar que en nuestra I.E. se viven altos niveles de deserción escolar pues las personas a cargo de las niñas al finalizar el grado 5° deciden trasladar a sus hijas a una I.E. de carácter mixto. Una de sus razones es porque se alertan ante el rumor de que sus hijas en la sede de secundaria de nuestra I.E. “se pueden convertir en lesbianas”.

Aunque lograr una modificación de los documentos institucionales se constituye en un gran paso hacia la posibilidad de una educación más equitativa e incluyente, creemos que esto tiene que ir acompañado de un proceso de sensibilización que les permita a los y las docentes y directivos docentes ampliar un horizonte de significación con respecto a las construcciones de la subjetividad femenina, lo cual les posibilitaría tener mediaciones asertivas frente al proceso de formación de las estudiantes.

Con respecto a las familias y en especial a las madres y abuelas, pues son ellas quienes acompañan en un alto porcentaje los procesos educativos de las niñas y adolescentes; consideramos de vital importancia involucrarlas en espacios de reflexión y capacitación que les permita también a ellas pensarse y resignificar sus miradas con respecto a lo femenino ya que esto podría incidir de manera favorable en la formación de las estudiantes desde el hogar.



Soñando espacios para resignificar la subjetividad femenina en la escuela

Este proceso de investigación nos brindó la oportunidad de comprender y repensar algunas realidades institucionales, también nos permitió explorar otras maneras de acercar a las niñas a la literatura y con ella a un mundo de posibilidades narrativas y creativas para explorar e interpretar sus realidades.

El interés y motivación de las niñas durante el desarrollo de la propuesta nos lleva a plantear la necesidad de mantener y abrir espacios pedagógicos de participación en torno a la lectura, pues esto es, de alguna manera, generar posibilidades para conocer y conocerse, pensar y pensarse, para cuestionar y cuestionarse. “Es también crear espacios de libertad donde los lectores podrán trazar caminos recónditos” (Petit, 2001, p.). Y en esos caminos, posiblemente logren dilucidar otros significados de su existencia. Como lo expresa Petit (2001), la lectura siempre produce sentido, tanto que en algunos libros se pueden hallar frases que cambien el sentido de una vida.

Una forma de lograrlo es a través del diseño e implementación de un Plan de lectura con perspectiva de género, que movilice situaciones y procesos de aprendizaje, que les permita a las estudiantes mirarse y resignificarse alejándose de los modelos socialmente establecidos. Este plan de lectura puede dar paso a la articulación de diferentes áreas del conocimiento y de proyectos obligatorios como el de sexualidad, ética y democracia, así se cumpliría también con las disposiciones legales planteadas en la Ley Rosa Elvira Cely. De igual forma se daría respuesta a una necesidad institucional de brindarle un lugar preferente a la literatura en la escuela; esta solicitud fue evidenciada en las jornadas del Día E³ (las cuales aún no están sistematizadas).

³ Día de la Excelencia Educativa, es una jornada establecida por el Ministerio de Educación para que cada institución evalúe sus procesos y resultados, y a partir de esto establezcan acciones conjuntas para el mejoramiento. Fue en el marco de este análisis donde se planteó la necesidad de darle a la literatura un lugar preferente en la institución como estrategia para mejorar procesos de lectura y escritura.



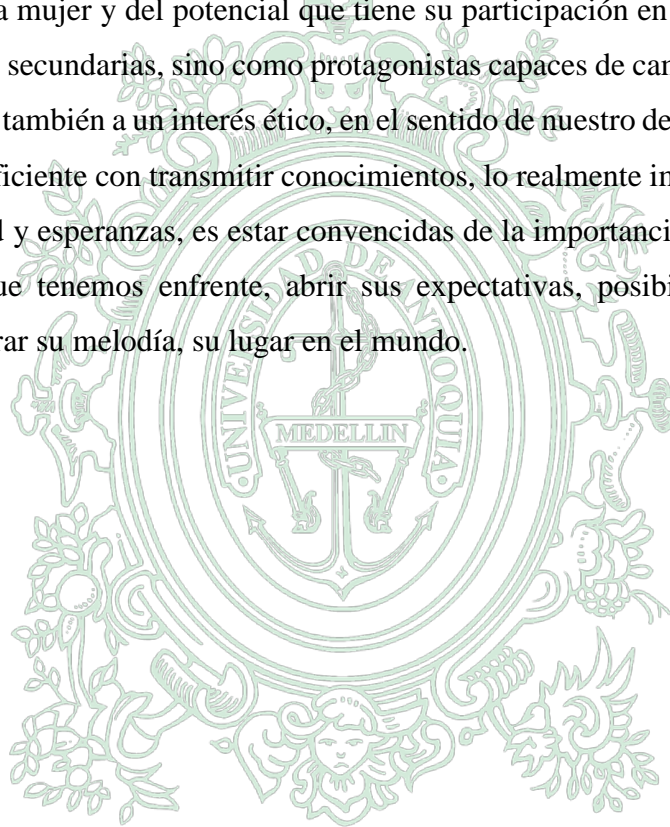
De la mano de este Plan lector, proponemos que se dé continuidad al Club de lectura, actividad que configuró un espacio pedagógico alternativo para las estudiantes en jornada extraescolar. Esta propuesta surge del impacto que tuvo el desarrollo de la secuencia didáctica en las niñas en el marco de esta estrategia, en donde se puso en escena la literatura con perspectiva de género la cual se vinculó a procesos vitales narrativos y creativos que les permitieron explorar y nombrar otras formas de ser mujer y la posibilidad de pensarse con un lugar propio en el mundo, ese que se teje a través de la palabra y la metáfora y hace eco en la vida misma.

Este tipo de literatura aporta sentidos para la autonomía y la democracia en la escuela, pues los modelos de los personajes mujeres allí expuestas o narradas suponen otras miradas existentes diferentes a las del universo patriarcal. En nuestra experiencia, estos modelos generaron impacto en el discurso oral y escrito de las estudiantes y esto -como lo hemos mencionado- se observó en la presentación del Museo de lo Femenino donde las niñas tomaron la palabra para expresar ideas renovadas con respecto a asuntos que solo eran relacionados con lo masculino, como el trabajo, la inteligencia, la fuerza, la valentía, entre otras características. Así como también manifestar en sus proyecciones profesionales ciertas ideas de realización personal ligadas no solo a la maternidad, sino también al desarrollo de estudios universitarios.

La aplicación de nuestra propuesta nos ha dado alas para soñar y soñamos con una escuela donde la literatura tenga un lugar propio, donde ella no sea peregrina, sino que pueda instalarse no solo en un tiempo y en un lugar, sino también en el corazón de las estudiantes. Soñamos también con que la literatura sea el camino para reivindicar el poder de lo femenino, sus derechos y posibilidades y para que nuestras estudiantes tengan la capacidad de agenciar sus propias vidas en torno a la construcción de una ciudadanía más equitativa y justa. Finalmente, soñamos con la posibilidad de que las niñas, de la mano de la literatura logren darle vida a nuevos significados y significantes sobre el ser mujer y logren habitar mundos posibles que trasciendan concepciones y estereotipos anclados a una historia de marginación, vulneraciones y falta de oportunidades.



Estamos seguras de que apostarle a la idea de explorar en nuestra institución como se da esa construcción de la configuración femenina, y plantear propuestas que vayan en clave de fortalecer el liderazgo y autonomía de las estudiantes, es apostar también por la reivindicación de la mujer y del potencial que tiene su participación en diversos escenarios, no ya como artistas secundarias, sino como protagonistas capaces de cambiar el curso de una historia. Es apostar también a un interés ético, en el sentido de nuestro deber ser y hacer como docentes. No es suficiente con transmitir conocimientos, lo realmente importante es sembrar semillas de libertad y esperanzas, es estar convencidas de la importancia que tiene cada una de las personas que tenemos enfrente, abrir sus expectativas, posibilidades, ilusiones y ayudarles a encontrar su melodía, su lugar en el mundo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Lista de referencias

Alayon, L., & Casas, S. D. (2015). *La experiencia co-educativa: un espacio para profundizar sobre relaciones de género que favorezcan la equidad y los procesos de constitución de subjetividades*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Ballarín, P. (2006). La educación “propia del sexo”. En: C. Rodríguez. (Comp), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 37-48). España: Akal

Barragán, F. (s.f.). Conocimiento social, sexismo y literatura infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. (11), pp.8-12.

Belausteguigoitia, M., & Mingo, A. (Ed). (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Paidós.

Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, argentina: Libros del Zorzal.



Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En: *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.

Bouley, C. (2014). *Una mirada feminista a la literatura infantil en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Colás, P., & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), p. 1.

Congreso de la República de Colombia. (Julio 6 de 2015). Ley 1761 de 2015. Recuperado de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/LEY%201761%20DEL%2006%20DE%20JULIO%20DE%202015.pdf>

Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Enguix, N. (2014). *La mochila violeta. Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*. Granada, España: Diputación de Granada.

Ferreiro, E. (2009). Leer y escribir en un mundo cambiante. En E. Ferreiro, Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Congreso llevado a cabo en México, CINVESTAV.



Fondo de las Naciones Unidas para la infancia-Unicef. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género*. Recuperado de http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf:

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Garazi, D. (2016). Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott. *Trabajos y comunicaciones*. Recuperado de <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a013>.

García, C (Ed). (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá D.C, Colombia: Siglo del Hombre Editores Universidad Central-DIUC.

Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos. (2012). *Proyecto educativo institucional*. Medellín, Colombia: I.E. Lorenza Villegas de Santos.

Insuasty, M., Paz, M., & Hernández, I. (2016). Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente. *Revista Criterios*, 23(1), pp. 31 - 46.



Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, presas, putas y locas Universidad Nacional Autónoma de México.

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

López, S., & Vélez, B. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*. 2(14).

Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. México: Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Centro de Estudios Sociológicos.

Marín, P. (2015). Los estereotipos de género en el contexto de la escuela con respecto a las proyecciones profesionales y laborales de los y las adolescentes de educación media del IED Villa Rica. (Tesis de Maestría). Bogotá D.C., Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y de deseo. *Actualidades en Psicología*. (21).



Montes, G. (1999). *La Frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio*

poético. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2006). *La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2001). *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y del Caribe*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Pérez, M. (2005). *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Petit, M (2015). *Las palabras habitables (y las que no lo son) en el marco de: 24° jornadas internacionales de educación*. 41° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

Recuperado de [http //www.youtube.com/watch?v=jSRgCqFgWU4](http://www.youtube.com/watch?v=jSRgCqFgWU4).

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ramos, C. (2006). *Vivir los cuentos. Guía para contar los cuentos*. España: Instituto Andaluz de la mujer.



Rendon, S., & Angulo, J. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8340070>

Scott, J. (1988). Igualdad versus diferencia: Los usos de la teoría posestructuralista. *Feminist Studies*, 14(1).

Scott, J. (1992). Experiencia. *Revista La Ventana*. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574>.

Vasilachis G, I. (1992). *Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Zapata, J. (2014). *Afrodita pasa al espejo. Representaciones de cuerpo femenino y erotismo, desde el arte y la literatura, en mujeres adolescentes de la Institución Educativa Javiera Londoño*. (Tesis de pregrado). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura. En Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá D.C.: Planeta.



Referencia de textos utilizados durante el desarrollo de la secuencia didáctica

Andrés Felipe. (2017). Biografía de Caterine Ibargüen. Recuperado de <https://historia-biografia.com/caterine-ibarguen/>

Andrés Felipe. (2017). Biografía de Mariana Pajón. Recuperado de <https://historia-biografia.com/mariana-pajon/>

Belli, G. (2000 Recuperado de: <http://www.poemariodemujeres.com>) *Y dios me hizo mujer*.

Camargo, J. Video sensibilización-género. (2014). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VU3uZxmytLo>

Casarrubias, A. Lucharaaaaaán dos de tres caídas sin límite de tiempo. *Colección de cuentos "Ni príncipes azules ni princesas rosas"*. Recuperado de www.mestizas.org

Eportal.editorial.3. (2016). La historia de 'La Pola'. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/efem%C3%A9rides/la-historia-de-%E2%80%98la-pola%E2%80%99>



Muy Interesante. (2010). Marie Curie, la primera mujer en ganar el Nobel. Recuperado de

<https://www.muyhistoria.es/contemporanea/articulo/marie-curie-la-primera-mujer-en-ganar-el-nobel>

Padres Hispanos. Frida Kahlo, una biografía para niños. Recuperado de

<https://oscarromerotalen.nl/spaans/oefeningen/Laptopklas-3V/Unidad02-3V/2.1-Frida%20Kahlo.pdf>

Quirós, M., & García, M. (2009). Tarzana: Equipo Ágora Dirección General de la Mujer.

Gobierno de Cantabria. En: *Siete rompe cuentos para siete noches: Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres*. Recuperado de

<https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf>

Rebolledo, M., & Ginesta, S. (2009). La princesa carlota y su dragón mascota. Equipo Ágora.

En: *Siete rompe cuentos para siete noches: Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres*. Recuperado de [https://web.ua.es/es/unidad-](https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf)

[igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf](https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf)

Secretaría de las Mujeres. (2015). *Discriminación de género*. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=i57aPy5Jl3w>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Shurer, O. (productor) y Clements, R., y Musker, J. (2016). *Moana* [cinta cinematográfica].

Estados Unidos: Walt Disney Pictures

Turín, A. (2012). *Arturo y Clementina*. Recuperado de http://carei.es/wp-content/uploads/arturo_clementina1.pdf

Ulises. (s.f). Manifiesto para niñas. Recuperado de <https://noentiendonada.wordpress.com/.../manifiesto-para-nin.../>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Anexos

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como estudiantes de la Maestría en Educación Profundización estamos realizando la investigación: LITERATURA Y SUBJETIVIDAD: UN CAMINO PARA RESIGNIFICAR MIRADAS Y SONORIDADES DE LO FEMENINO EN LA ESCUELA PRIMARIA, cuyo objetivo general es: Configurar espacios pedagógicos para la resignificación de la subjetividad femenina a partir de prácticas de lectura y escritura desde la literatura. Para ello requerimos de la participación de su acudida, en las diferentes actividades a desarrollar, tanto a nivel grupal como en el club de lectura.

La participación de la estudiante es voluntaria y consiste en desarrollar las actividades planteadas, permitir el registro de evidencias gráficas y audiovisuales que serán utilizados únicamente con fines académicos.

Le solicitamos como representante legal de la estudiante la autorización para la participación de la niña en la investigación y el uso de documentos, imágenes, videos y audios producto de las actividades realizadas.

Entendido lo anterior yo _____ con c.c. _____ de _____ en mi condición de representante legal de la estudiante _____ del grado 5º de la institución Educativa Lorenza Villegas de Santos, Sede Simona Duque doy mi autorización para que haga parte de la investigación, así mismo autorizo a la Universidad de Antioquia a revisar información académica, imágenes, videos, para ser utilizados como soporte divulgativo de actividades de carácter educativo y académico en el marco de los procesos de formación de maestros.

Nombre de la niña _____

Quien autoriza c.c _____

Responsables de la investigación:

C.C.

C.C



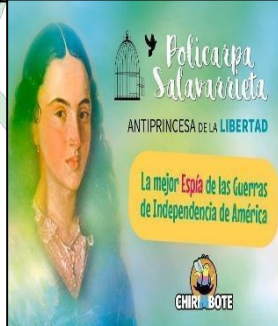
**LITERATURA Y SUBJETIVIDAD: UN CAMINO PARA RESIGNIFICAR
MIRADAS Y SONORIDADES DE LO FEMENINO DE LA ESCUELA
PRIMARIA.**

NOMBRE: _____

EDAD: _____

GRADO: _____ **GRUPO:** _____

¿POR QUÉ QUIERES PARTICIPAR EN EL CLUB DE LECTURA?





LITERATURA Y SUBJETIVIDAD: UN CAMINO PARA RESIGNIFICAR MIRADAS Y SONORIDADES DE LO FEMENINO DE LA ESCUELA PRIMARIA.

Hemos iniciado un camino para recorrer-nos y recocernos con relación a lo femenino, es por eso que te invitamos para que nos cuentes tus pensamientos, ideas y vivencias sobre el tema a partir de las siguientes preguntas:

Mi nombre es: _____ Tengo _____ años.

Mi familia está compuesta por: _____ y yo ocupo _____ lugar.

Estoy en Grado: _____ en la escuela: _____

GENERALIDADES...PREGUNTANDO-ANDO...

-¿Qué actividades realizan las mujeres?

En casa: _____

En la sociedad: _____

En la escuela: **UNIVERSIDAD** _____



-¿Qué actividades realizan los hombres?

En casa: _____



Facultad de Educación
En la sociedad: _____

En la escuela: _____

SOBRE MI FAMILIA...

-¿Qué características tiene mamá o la persona femenina que está a mi cargo?

Físicas: _____

Emocionales: _____

¿Qué características tiene papá o la persona masculina que está a mi cargo?

Físicas: _____

Emocionales: _____

-Describe cuáles son tus actividades en el hogar?

- ¿Cuáles son las actividades en el hogar para tu madre o la persona femenina que se encarga de ti? Describe

-Enumera las actividades en el hogar para tu padre o la persona masculina que se encarga de ti.

-Describe cuáles son actividades en el hogar para tu hermana o hermano?



SOBRE MI...

¿Cuáles juegos y juguetes consideras apropiados para las mujeres y cuáles para hombres?

¿Qué juegos y juguetes te gustan más? Por qué?

¿Qué cuentos has leído?

¿Con cuáles personajes de cuentos o películas te identificas y por qué?

-¿Qué cosas has dejado de hacer por ser niña? Cuéntanos la situación que más recuerdes.

-Imagina cuando tenga 35 años. Describe cómo será tu vida.