



**El lugar del género en las infancias del contexto rururbano de San Sebastián de Palmitas de
Medellín, desde la memoria intergeneracional**

Michel Arizabaleta Correa

Manuela Gil Rodríguez

Laura Daniela Pardo Ceballos

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil.

Tutores

Mary Luz Marín Posada, Doctora (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Jaime Saldarriaga Vélez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín, Colombia

2021

Cita	(Arizabaleta, Gil & Pardo, 2021)
Referencia	Arizabaleta, M. Gil, M. & Pardo, L. (2021) <i>El lugar del género en las infancias del contexto rural de San Sebastián de Palmitas de Medellín, desde la memoria intergeneracional</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Línea Infancia, Educación y Desarrollo



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefa departamento: Sara Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatorias

A mi familia por haber estado durante todo este tiempo a mi lado de manera incondicional, apoyándome y siendo ese bastón que me sostenía en los momentos que creía que no sería capaz de continuar, por recordarme siempre que soy capaz de lograr todo aquello que me propongo en la vida, y que gran parte de la mujer que soy hoy en día es gracias a ellos.

A todos los maestros y maestras que me han acompañado desde la primaria hasta el paso por la Universidad de Antioquia y que sin duda cada uno de ellos y ellas han sembrado en mí ese amor, la sensibilidad, el respeto, la responsabilidad, la importancia de tener una actitud crítica y reflexiva sobre todo lo sucede a nuestro alrededor. Por último, agradecerles a mis compañeras por los momentos vividos, por el compromiso y dedicación, por las risas, las angustias y todo el tiempo que dedicamos a escribir cada una de las líneas que verán a continuación.

Michel Arizabaleta Correa.

A mí tía Silvia, porque, aunque ya no estás conmigo, tu recuerdo me mantuvo caminando cada que sentía que no podía llegar a la meta. Recordar lo orgullosa que estabas de que fuera tu sobrina y como hablabas con tanta felicidad sobre mí ante tus amigas y compañeras, me hacía tomar impulso para continuar; recordar que, aunque estabas cansada me ayudabas con mis trabajos, me daba fuerzas para seguirme esforzando; recordar cuando pasabas tardes enteras realizando planeaciones y evaluaciones me daba el aliento para querer ser una maestra mejor. A mis profesoras y profesores de media académica: Stella, Luis Fernando, Natalia y Jaime. No sé en qué momento y cómo, pero me hicieron enamorarme de la enseñanza, aunque era la última posibilidad que podía imaginar para mi vida. Infinitas gracias por acogerme durante tantos años en aquella escuela; por mostrarme que para ser maestra debo reflexionar continuamente sobre mis prácticas y sobre el mundo; por enseñarme que, aunque la sociedad subvalore esta profesión, eso no debe ser un impedimento para dedicarse a ella y hacerlo con amor.

Manuela Gil Rodríguez.

A mi familia, por ser ese apoyo incondicional, el motor que alimenta cada día mi sentido humano, social y sensible, por acompañarme en cada paso que doy tanto personal como profesional. Por siempre motivarme a cumplir mis sueños, deseos, anhelos y metas, por brindarme toda su fuerza y aliento en momentos de dificultad.

A todas mis profesoras y profesores que hicieron parte de mi proceso de formación desde preescolar hasta mi pregrado, en ellas y ellos puede encontrar diferentes formas de ser y no ser maestra, encontré la experiencia vivida y reflexiva de cada uno que impulsó mis ganas de ser maestra de primera infancia, gracias por siempre tener una voz de aliento y un brazo amigo.

Laura Daniela Pardo Ceballos.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a la Universidad de Antioquia, por abrir sus puertas cada año para la inmersión de personas con sueños por cumplir. Por sus esfuerzos en brindar una educación de calidad y el querer formar profesionales críticos y reflexivos para afrontar las problemáticas del mundo actual. Desde este sentido, también queremos agradecer a cada una de las personas que hicieron posible nuestro recorrido por el Alma Máter, a cada maestra o maestro, al personal administrativo, a las personas que contribuyeron para crear espacios no solo académicos sino también culturales, además, a cada uno de los maestros y maestras que si bien no estuvieron presentes desde los espacios físicos, sí lo estuvieron por medio de leer sus aportes, sus artículos, sus libros, sus ponencias, y nos brindaron la oportunidad de reflexionar sobre la pedagogía y las infancias.

Asimismo, queremos darle un especial agradecimiento a Mary Luz Marín Posada y a Jaime Alberto Saldarriaga Vélez por tendernos su mano como maestra y maestro, y, como investigadores; infinitas gracias por mostrarnos la pasión con la que se puede investigar y la vocación con la cual debemos estar inmersas en las prácticas con los niños y niñas en nuestro futuro quehacer como maestras.

Por supuesto es necesario agradecer a la comunidad de la vereda La Aldea del corregimiento de San Sebastián de Palmitas de Medellín, por recibirnos, por acogernos, por su disposición y disponibilidad. Agradecemos a cada niño, niña, maestra y madre de familia que abrió su intimidad y privacidad para permitir que hoy tengamos este maravilloso trabajo de investigación.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias, especialmente a nuestros padres y madres por confiar en nosotras, por permitirnos desplegar las alas hacia la profesión frente a la cual sentimos vocación. A nuestras compañeras y compañeros del pregrado, a nuestras amigas y amigos, por su apoyo, sus consejos, por enseñarnos que a pesar de qué tan duro puede parecer el camino, siempre es necesario luchar por alcanzar las metas propuestas.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Planteamiento del problema y justificación	12
2. Objetivos	20
3. Contexto: San Sebastián de Palmitas de Medellín	21
4. Antecedentes investigativos	27
5. Referentes conceptuales	41
5.1. Infancia: configuración social de las infancias	41
5.2. Ruralidad: territorio y rururbano	45
5.3. Perspectiva de género: sistema sexo-género, estereotipos, roles y estigmas	48
5.4. Memoria: memoria intergeneracional	52
6. Metodología	56
6.1. Diseño metodológico	56
6.2. Técnicas para recoger la información	60
6.3. Acerca de la población participante	64
6.4. Consideraciones éticas	67
6.5. Estrategias de análisis	69
7. Resultados	70
7.1. Las niñas y los niños del presente que habitan la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas: entre aceptaciones y resistencias	70
7.1.1. Vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas: el contexto muy muy lejano	70
7.1.2. Todas y todos a la cancha: las niñas con las muñecas y los niños con los balones	75
7.1.3. Entre identidades de género y orientaciones sexuales: mujeres con vulva y uñas pintadas, hombres con pene y barba, personas con todas las características	79

7.1.4. La vida que se proyectan para el futuro: entre deseos de belleza y sueños profesionales	84
7.1.5. Resistencias que experimentan: una lucha entre los pensamientos y las acciones	86
7.2. Generaciones adultas que habitan la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas: la mirada puesta en construir un futuro mejor	89
7.2.1. Las mamás y papás de hoy en su infancia: ¡Vamos a jugar hasta que duelan los pies!	89
7.2.2. Las abuelas y abuelos de hoy en su infancia: ¡Al campo y la cocina!	92
7.2.3. Resistencias que experimentan: “mujeres rebeldes” en busca de un mejor futuro para sus hijas e hijos	94
7.2.4. ¡Juguemos golosa!: menos celulares y más espacios de juego al aire libre para las niñas y niños de hoy	95
8. Conclusiones	98
9. Recomendaciones: maestras, maestros, niñas y niños en espacios activos de reflexión y pensamiento crítico desde la práctica de la libertad	105
Referencias	107
Anexos	116

Lista de tablas

Tabla 1. Datos sobre los habitantes de San Sebastián de Palmitas

22

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad comprender el lugar del género en las infancias del contexto rururbano de San Sebastián de Palmitas, desde la memoria intergeneracional como aporte a la formación de niñas y niños del presente, es decir, interpretar y comprender cómo el género transversaliza las distintas dimensiones de su ser por medio de pervivencias y resistencias. El desarrollo de este trabajo se realizó por medio de una investigación cualitativa, la hermenéutica crítica y la fenomenología; además, del uso de técnicas interactivas para la recolección de la información las cuales posibilitaron la apertura de las y los participantes. Asimismo, el trabajo busca realizar algunas recomendaciones a las y los maestros que les aporten en su quehacer docente y permitan una reflexión constante sobre la pedagogía.

Palabras claves: infancias, rururbano, género, memoria intergeneracional.

Abstract

The objective of the current research work is to comprehend which is the role that the gender plays in the childhood in the rururban context of San Sebastian de Palmitas. It is intended to be understood from the intergenerational memory in order to be a contribution to the formation of girls and boys of the present. That is, to interpret and comprehend how the gender transverses the different dimensions of its being through persistence and resistance. The development of this research work was carried out through qualitative research, critical hermeneutics and phenomenology; in addition, the use of interactive techniques for the gathering of information which made it possible for the participants to open up. Likewise, the research work seeks to make some recommendations to the teachers in order that it can contribute to their work and that it allows a constant reflection on pedagogy.

Keywords: childhood, rururban, gender, intergenerational memory

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad comprender el lugar del género en las infancias del contexto rururbano de San Sebastián de Palmitas, desde la memoria intergeneracional como aporte a la formación de niñas y niños del presente. Lo anterior enmarcado en que las niñas y los niños dependiendo de los contextos en los cuales se encuentren pueden ser objeto de múltiples desigualdades e inequidades. En el caso de Colombia, las niñas y los niños se ven permeados continuamente por estereotipos, roles y estigmas de género que condicionan lo que deben ser y hacer, conforme con una idea hegemónica que promulga el papel del hombre como proveedor y de la mujer como cuidadora. Además, al vivir en zonas rurales, muchos de sus derechos pueden ser vulnerados, como puede ser la calidad en la educación o una vivienda digna. Por tal razón, es fundamental que como maestras reflexionemos y visibilicemos los diversos contextos en los cuales habitan las niñas y los niños, y, las prácticas sociales que les rodean, con el objetivo de generar visiones educativas más dinámicas, incluyentes y relacionales.

Desde el sentido anterior, se llevó a cabo la investigación en San Sebastián de Palmitas de Medellín, un territorio en el cual sus principales actividades económicas son la ganadería y la agricultura, además, posee grandes falencias a nivel de sus recursos incluyendo transporte, servicios públicos, educación, e infraestructura. Asimismo, es un contexto rururbano en el sentido de que, si bien es un contexto rural, al hacer parte de la ciudad de Medellín se ve inmerso y afectado por dinámicas urbanas. Específicamente las actividades relacionadas con el trabajo de campo tuvieron lugar en la vereda La Aldea, en el Centro Educativo La Aldea, un espacio de acogida para niñas, niños y jóvenes que desean cursar desde preescolar hasta el grado quinto de básica primaria. Así, el trabajo realizado estuvo enmarcado a nivel presencial con las niñas y los niños de los grados primero, tercero y quinto, y, en una modalidad a distancia con el grado cuarto; también, se tomaron en consideración los aportes de las maestras y algunas de las madres de familia.

Para este trabajo, tuvo un lugar predominante las categorías de infancia con énfasis en la construcción social de las infancias a partir de la perspectiva de Norbert Elías, Sandra Carli y Andrés Klaus Runge; la perspectiva de género, con énfasis en los roles, estereotipos y estigmas de género a partir de los planteamientos de Marta Lamas, Joan Scott y Gayle Rubin; el territorio, con énfasis en la ruralidad y lo rururbano a partir de los aportes de Farah y Pérez, y, Rafael Echeverry y María Pilar Rivero; y, finalmente, la memoria, con énfasis en la memoria intergeneracional

partiendo de Alexander Ruiz y Manuel Padra, y, Elizabeth Jelin. Las anteriores categorías, especialmente infancia, género y rural tuvieron un papel predominante en la búsqueda de antecedentes que nos dieran luces sobre los trabajos de investigación anteriormente realizados sobre la temática. Esta búsqueda estuvo orientada tanto a nivel nacional por medio de los repositorios de algunas de las universidades del país, como a nivel internacional mediante el apoyo de algunas bases de datos.

Asimismo, para la recolección de información la investigación estuvo enmarcada desde la investigación cualitativa, la hermenéutica crítica y la fenomenología, las cuales nos orientaron a realizar procesos profundos de acercamiento a la comunidad, más aún, la interpretación y comprensión de sus experiencias y formas de ser, pensar y actuar. De igual forma, la realización de técnicas interactivas mediadas por preguntas orientadoras y la selección de un grupo focal, nos permitieron acercarnos a las y los participantes, y, especialmente a las niñas y los niños de una forma amena para que se sintieran con interés y motivación en las temáticas y en poder generar reflexiones y conversaciones nutridas.

Finalmente, los resultados del presente proyecto de investigación apuntan a interpretar el lugar del género de las infancias de distintas generaciones de San Sebastián de Palmitas como una categoría transversal a todas las dimensiones de sus vidas, a sus formas de socialización y de ser y estar en el mundo. Además de analizar cómo los estereotipos, roles y estigmas de género que circulan de manera hegemónica en la sociedad están presentes en las infancias de las distintas generaciones del corregimiento ya sea a manera de pervivencias o de resistencias, los cuales se presentan mayormente a nivel de las acciones o de los pensamientos. Para finalmente, aportar algunas recomendaciones que sirvan de apoyo a las maestras y maestros en su quehacer docente y reflexión constante sobre la pedagogía.

1. Planteamiento del problema y justificación

La infancia según Gaitán (2006) es “una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (Como se citó en Pávez, 2012, p.83).

Según la idea anterior, es relevante resaltar varios aspectos. El primero, es que, debido a su carácter histórico, la infancia no ha existido en toda la historia de la humanidad, es decir, no es algo determinado, ni preestablecido, sino que, por el contrario, tal como menciona Gabriela Diker (2008), es una invención de la modernidad. En segundo lugar, si bien la infancia se caracteriza por relaciones de poder, las cuales provienen de los adultos, y acostumbradamente estos y estas pueden determinar qué es ser una niña y un niño y, qué es lo que deben hacer (Runge, s.f.), se debe resaltar que los niños y niñas son actores sociales, y, por tal, son participantes activos de la sociedad (Voltarelli, Gaitán, y Leyra, 2018), es decir, es necesario desnaturalizar las relaciones adultocéntricas, dado que, ellas y ellos en las relaciones que tejen con sus pares en la escuela y en la comunidad van tomando referentes que le dan sentido a sus experiencias y les permiten construir sus formas de ser y estar en el mundo.

Por último, respecto al carácter social y cultural de la infancia, se debe decir que no solo se puede hablar de una infancia en general, sino, que existen múltiples infancias las cuales dependen, como se mencionó, de un contexto histórico social que va a determinar gran parte de lo que ellos y ellas experimentan en esta fase vital (Runge, s.f.). Desde ese sentido, la infancia no es homogénea, sino que está permeada por desigualdades y problemáticas que se generan en cada territorio y momento histórico en particular, y esto conlleva a que existan múltiples formas de ser niña o niño, es decir, muchas infancias (Pávez, 2012).

Según Ariès (como se citó en Diker, (2008) la infancia es una invención de la modernidad. Su tesis sostiene que en la Edad Media no existía distinción alguna entre el ser niña o niño y el ser adulto, a lo que se sumaba la inexistencia de instituciones, objetos y espacios destinados específicamente para las generaciones más jóvenes. Pero, con la llegada de la modernidad el panorama anterior cambió de forma radical, porque fue la época en la que se empezó a incubar “el sentimiento moderno de la infancia que consiste en el reconocimiento de la especificidad de esta etapa de la vida en contraposición con el mundo adulto” (Diker, 2008, p.19). La exacerbación de

dicho sentimiento trajo consigo dos implicaciones fundamentales: la primera, es que como adultos nos hemos acostumbrado a “anticipar, reducir, orientar y controlar los efectos de su acción, lo que lleva a las sociedades contemporáneas a la pretensión de saberlo todo sobre el niño aun antes del nacimiento” (Diker, 2008, p. 14.).

La segunda implicación, fue la atribución de características específicas a la naturaleza infantil como son heteronomía, incompletitud, asexualidad, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad, dependencia e inocencia. La infancia se convirtió en un tiempo de espera y de preparación para la vida adulta, lo que conlleva que las niñas y niños sean destinatarios de acciones, discursos y cuidados específicos (Diker, 2008); lo anterior, enmarcado en la configuración social de dos sentimientos respecto de los niños y niñas: el amor filial, que propicia el vínculo prolongado, y la severidad, para asegurar su protección, pero, también enmarcado en la creación de dos grandes instituciones como espacios y tiempos destinados específicamente para ellas y ellos: la familia y la escuela (Diker, 2008).

Ahora bien, Gabriela Diker (2008) plantea que precisamente esa concepción moderna de la infancia se está agotando debido a que hay una multiplicidad de interpelaciones a la infancia que desbordan lo familiar y lo escolar y, dan cuenta de otros modos de concebir la experiencia infantil. En este punto, se destacan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aunque Diker (2008) también menciona otros fenómenos derivados de la fragmentación social, como pueden ser las niñas y los niños que son objeto de distintas formas de abuso o aquellos en situación de calle, e incluso los cambios estructurales en los discursos que las políticas ponen a circular respecto a los niños y niñas, por ejemplo, su comprensión actual como sujeto de derechos. Además, Skliar (2012), invita a la reflexión sobre otros fenómenos, a partir de sus consideraciones sobre las interrupciones en la infancia, por ejemplo, respecto a los niños y niñas en contextos de conflicto armado o en ruralidad dispersa. De forma más específica, Skliar (2012) sostiene que:

Lo que ocurre es una interrupción [...] de la infancia. Ni continuidad ni evolución ni progreso ni circularidad ni elipsis: interrupciones. El tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve amenazada continuamente por la detención irruptiva del tiempo del niño. A veces la interrupción es una guerra, un exilio, una bomba. Otras veces ocurre bajo la forma del hambre, de la miseria, del abandono (p.73).

Es importante aclarar, que la infancia tal como sostiene la tesis de Brinkmann (1986) “no desaparece, sino que se fortalece, y que ha surgido [...] una nueva forma social de ser niño” (p.8) que implica para la pedagogía “tomar en consideración al niño en concreto [...], en su peculiaridad individual y en su situación vital socializada” (p.22). Así pues, no existe una definición de infancia con carácter universal, dado que, constantemente están mutando sus singularidades, significados y, de manera concreta, las formas de ser niña y niño. Por ejemplo, Amador (2012), menciona que la vinculación de las personas con los nuevos medios de comunicación, trae consigo nuevas socialidades, y sensibilidades, que generan nuevas expresiones de la subjetividad, generando que se desborden las experiencias infantiles tramitadas únicamente por las instituciones rectoras como la familia y la escuela, y se produzca entonces un tránsito de los modos de ser niño o niña instaurados tradicionalmente, a nuevas formas de transitar la infancia, haciendo a su vez que la visión de infancia moderna se torne ahora insuficiente.

Sin embargo, es necesario aclarar que, si bien la concepción de infancia moderna se está agotando y hay nuevas interpelaciones de infancia, se debe tener cuidado con la forma en la cual se conciben estas formas de ser niño o niña. Dado que, como plantea Gabriela Diker (2008) muchas veces las expresiones con las cuales se dirige a los niños y niñas, se vuelven actos de etiquetamiento, y estos, conciben un modo específico de identidad, la cual se ve como fija, inmutable, como un atributo dado para el sujeto, y como algo homogéneo según un atributo en particular como clase social, etnia, religión, etc. Desde este sentido, al etiquetar se le otorga a esa niña o niño una característica inherente a su ser, la cual explica todo lo que es o podrá ser, y por tal, se termina fijando además su destino.

Colombia en su Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República, 2010), plantea que “son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niña o niño a las personas entre los 0 y los 12 años” (Artículo 3°, p.19). A partir de esta concepción de la niña y el niño, el Estado a través de políticas, planes, programas y acciones tiene como objetivo la protección integral de las niñas y niños, es decir, busca que se garanticen, se cumplan y se prevenga la vulneración de sus derechos (Artículo 7°, Procuraduría General de la Nación. 2010, p.20). Sin embargo, cierto tipo de problemáticas sociales tales como el abuso sexual, el maltrato físico, psicológico, la explotación infantil, entre otras, siguen ocurriendo “como consecuencia de un proceso de inequidades hacia la infancia que han sido aceptadas” (Arias, 2017, p.134).

Al respecto de las inequidades de la infancia, culturalmente las mujeres y los hombres se relacionan de manera determinada y se establece que es lo que se espera de ellas y ellos, este constructo cultural se sostiene entre juicios que generan a su vez un poder desigual, y los hacen tener roles y actitudes determinadas (Rojo y Blanco, 2014). En este sentido, el Código de Infancia y Adolescencia (2010), plantea que se debe tener presente una perspectiva de género, donde se reconozcan las diferencias biológicas, psicológicas y sociales en las relaciones entre las personas, para alcanzar la equidad (Artículo 12°, p.23). Por todo lo anterior, se puede entonces plantear preguntas como: ¿en todos los contextos se da una garantía de los derechos de la infancia?, ¿ser niña o niño en un contexto rural o urbano genera diferencias?, ¿las niñas y niños por su sexo biológico y, por ende, por los roles asignados socialmente son objeto de vulneraciones distintas?

En este orden de ideas, es menester de esta investigación visibilizar las maneras singulares de cómo se configuran las infancias desde una perspectiva de género, puesto que, Chamorro (2012) menciona que Colombia es un estado patriarcal, donde a pesar de tener la Constitución Política de 1991 como una de las constituciones garantista de los derechos humanos más moderna del mundo y contar con múltiples políticas y legislaciones en relación con la igualdad, la diversidad, la protección frente a la violencia y demás, estos documentos se convierten en letra muerta o se cumplen de manera parcial.

Debido a la situación anterior, es importante que surjan investigaciones en torno a la perspectiva de género porque, según Chamorro (2012), el patriarcado:

Se distingue porque establece roles de género, subordinación y dominación y se basa en costumbres que se han vuelto tradiciones y hábitos, la mayoría de ellos prejuiciosos y que se han transmitido por generaciones, históricamente fue la primera estructura de dominación y se sigue manteniendo como esquema básico de organización social (p.2).

Además, respecto al patriarcado como estructura de dominación y subordinación, se debe añadir que cada sociedad construye unos modos de ser mujer y de ser hombre, los cuales son transmitidos de generación en generación en diferentes ámbitos tales como la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación, entre otros. Asimismo, estos modos de ser hombre y mujer se arraigan tanto entre las sociedades, que, si bien pueden ir cambiando con el paso del tiempo, se presenta muy poco cuestionamiento frente a estos modelos (Fundación Juan Vives Suriá, 2010), y,

además, son promovidos por instituciones con gran autoridad moral frente al pueblo, como el Estado o la iglesia. Por ejemplo, después de la segunda guerra mundial, si bien Hitler había sido vencido, su discurso sobre las mujeres -las tres K alemanas- había tomado tanta fuerza que se había extendido por prácticamente todo el mundo. Este discurso tenía 3 premisas básicas traducidas al español como casa, calceta y cocina, las cuales relegaban a las mujeres al ámbito doméstico o privado (Varela, 2008).

Este poder patriarcal, pone en un lugar de superioridad a los hombres, y, por ende, subordina a los demás seres humanos que no estén en su misma condición, entre estos, las niñas y los niños (Fundación Juanes Vives Suriá, 2010), quienes deben crecer siguiendo unas formas de socialización específicas promovidas por sus mayores, con el fin de formarse para los modelos establecidos de cómo ser hombre y mujer en la sociedad en la cual están inmersos; por tal:

Los niños y niñas son privados, censurados si tienen necesidades o actúan de forma que no les es propia. Se les impide un libre desarrollo y expresión de sus personalidades mediante la prohibición, inhibición o forzamiento. Es así como los niños comprenden las pautas de poder y dominación y las niñas las de aceptación y adecuación a aquellas (Arriazu, 2000, p. 309).

Para complementar lo anterior, si bien estamos inmersos en un estado patriarcal el cual establece unos modelos específicos de ser hombre y mujer, se debe mencionar que cada persona desde que es niño o niña poco a poco va asimilando ciertos roles, estereotipos y estigmas de género, pero estos se integran a su vez con otros procesos psicológicos y biológicos individuales dependiendo de la experiencia y vivencias personales de cada uno (Fundación Vives Suriá, 2010).

Esta idea, influye en el hecho de que los modelos y contenidos de cada época sean variables, y por tal, los saberes y conocimientos sobre los hombres y las mujeres sean un proceso histórico (Fundación Vives Suriá, 2010). Así pues, el hecho de que tanto la infancia como los modelos de hombre y mujer sean históricos, nos permite plantear preguntas tales como ¿de qué manera los roles y estereotipos de género se están transmitiendo de una generación a otra?, ¿cuáles son y cómo se configuran los referentes de género en los contextos rurales?, ¿cómo influyen los roles, estereotipos y estigmas de género en la configuración de la infancia?, ¿qué papel cumplen los roles y estereotipos de género en los contextos rurales?, ¿qué postura toman las niñas y niños frente a

los roles de género?, ¿las niñas y los niños generan resistencias frente a los roles y estereotipos de género?, ¿es distinto ser niña en un contexto rural que niño en un contexto rural?, ¿cuáles son las representaciones de género que circulan en el corregimiento de San Sebastián de Palmitas?, ¿qué saben y piensan los niños y niñas del presente acerca de la infancia de los mayores, desde el género?, ¿cómo era ser niño o ser niña para las generaciones adultas en su época?, ¿qué diferencias o semejanzas hay entre las niñas y niños del presente y las niñas y niños de décadas anteriores?

Por otra parte, y retomando la idea de las inequidades hacia la infancia, no solamente se debe fijar la mirada hacia el género sino también hacia otros sistemas de subordinación, debido a que, estos contribuyen de una u otra manera a generar diversas inequidades. Lo anterior es explicado por el concepto de interseccionalidad, el cual, según Santibáñez (2018), hace referencia a las desigualdades que son producidas por la interacción entre los sistemas de subordinación de género, orientación sexual, etnia, religión, origen nacional, discapacidad, y situación socioeconómica, los cuales, entrecruzados y proyectados ejercen múltiples formas de opresión en diferentes capas de la sociedad.

Desde este sentido, es necesario mencionar que en Colombia todos los hogares no cuentan con las mismas oportunidades y recursos, lo cual depende principalmente de la situación socioeconómica en la que se encuentren las personas, lo que genera diversas desigualdades en las condiciones de vida, y, desde este sentido, muchos de los derechos de las niñas y de los niños se ven vulnerados, por ejemplo, en cuanto a falta de infraestructura y desarrollo. Esta situación se ve en gran medida en los contextos rurales de Colombia, en los cuales el 7,1% de la población se ubica en centros poblados y el 15,8% es rural disperso¹ (DANE, 2018a).

Según la Revista Semana (2012) el contexto rural por décadas ha caído en el olvido y el abandono. Los escenarios rurales, han sido escenarios de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas, incluso más que pobreza, en las zonas rurales colombianas hay indigencia. Mientras en las ciudades los pobres son el 30% y los indigentes el 7%; en el contexto rural los pobres son el 65% y los indigentes el 33%, además el 60% del empleo rural es informal, el 11% no tiene vivienda

¹ Según el DANE (2018b) los centros poblados se definen como “una concentración mínima de veinte viviendas contiguas, vecinas o adosadas entre sí, ubicada en el área resto municipal o en un área no municipalizada (corregimiento departamental). Contempla los núcleos de población de los corregimientos municipales, inspecciones de policía y caseríos” (p.11). A su vez, el rural disperso “se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y de explotaciones agropecuarias existentes en ella” (DANE, 2018b, p.13).

y el 16% tiene vivienda en mal estado, el analfabetismo es de 18,5% y los ingresos económicos están por debajo de los ingresos que reciben los habitantes de sectores urbanos.

Frente a este panorama, se hace necesario generar procesos de investigación que contribuyan a dejar atrás el olvido y abandono en el cual según la Revista Semana (2012) han caído las zonas rurales, es fundamental que se trabaje día a día para generar cambios donde las desigualdades e inequidades sean cada vez menores. Así pues, es de vital importancia indagar sobre las infancias inmersas en los contextos rurales, dado que, es una posibilidad que las niñas y los niños habitantes de estos territorios tengan muchas barreras, lo cual puede ser producto principalmente del olvido al que han sido sometidos. Por eso, se debe visibilizar que también existen, que sus vidas importan, que sus voces e historias también merecen ser escuchadas, valoradas, y mostrar que no hay una sola infancia, que no solo existe la infancia de las zonas urbanas y de clase media, sino que en todos los contextos se crean configuraciones sociales igualmente necesarias de ser reconocidas, abordadas e interpeladas: ¿qué piensan las niñas y los niños en los contextos rurales?, ¿a qué les gusta jugar?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus expectativas de vida?, ¿de qué manera aportan a sus comunidades?, ¿qué hacen con los recursos que tienen?, ¿cómo fue la infancia de las generaciones adultas?, ¿cumplieron con sus expectativas de vida?, ¿cómo han cambiado los gustos, intereses y expectativas de las niñas y niños a través de las generaciones? son preguntas a plantear porque producto de la marginalización social, no conocemos las realidades en las que nacen y crecen miles de niñas y niños colombianos.

Finalmente, es importante mencionar que, desde nuestra formación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se hace necesario pensar los desafíos que afronta la educación en Colombia. Desde este sentido, a lo largo de nuestra trayectoria académica, hemos estudiado múltiples autoras, autores y perspectivas, que se enmarcan principalmente en reflexionar sobre la educación basada en las tecnologías de la información y de la comunicación, y, poco hemos abordado sobre la educación en contextos donde las niñas y los niños se alejan de tales posibilidades y oportunidades, como son los contextos rurales. Asimismo, es fundamental ampliar el conocimiento sobre los estereotipos, roles y estigmas de género que circulan entre las vivencias y experiencias de los niños y las niñas, ya que estos temas no hacen parte del currículum oficial.

Es decir, consideramos necesario y de nuestro interés ampliar el conocimiento sobre aquellas temáticas que la academia ha dejado de lado, especialmente, las infancias que habitan en zonas rurales, y las infancias desde una perspectiva de género, y de qué manera estas logran a su

vez transversalizar las prácticas educativas, como un aporte al campo de estudio de las infancias, con la firme intención de que este trabajo de investigación se convierta en una de las puertas de entrada para seguir hablando fuertemente sobre aquellas problemáticas que afectan a las niñas y los niños. Por ende, es indispensable pensar en una igualdad a nivel de derechos, en la equidad y justicia a nivel de género, y en no dejar de lado la cara rural del país.

Además, como menciona Runge (s.f.) “de las formas de concebir a la infancia dependen también nuestros tratos para con los niños”, y, por tanto, como maestras, debemos conocer la infancia desde un enfoque interseccional, para así incorporar de una manera consciente en el quehacer docente, prácticas acordes a las distintas realidades de las niñas y los niños.

Por último, este trabajo de investigación se realiza con la intención de seguir contribuyendo a uno de los más grandes aportes que nos ha dejado nuestra formación: *la pedagogía como la constante reflexión sobre la educación*, el cual nos indica que como maestras no somos las únicas personas que poseemos el conocimiento, sino que se debe estar constantemente en un descubrimiento, y en la creación de conocimiento a partir de las relaciones que se tejen no solamente con las niñas y los niños, sino también con los contextos sociales y culturales en los cuales podemos estar inmersas, lo que puede permitir la creación de visiones educativas más dinámicas y relacionales.

Así, después de todo el esbozo anterior, el presente proyecto buscará resolver el siguiente interrogante: ¿Cuál es el lugar que ocupa y ha ocupado el género en las infancias de distintas generaciones del contexto rururbano de San Sebastián de Palmitas de Medellín?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Comprender el lugar del género en las infancias del contexto rururbano de San Sebastián de Palmitas, desde la memoria intergeneracional como aporte a la formación de niñas y niños del presente.

2.2. Objetivos específicos

- Interpretar las memorias de género desde las distintas voces de generaciones de infancias en el corregimiento de San Sebastián de Palmitas.
- Analizar las pervivencias y resistencias en torno a los estereotipos, roles y estigmas de género, desde las infancias de distintas generaciones del corregimiento de San Sebastián de Palmitas.
- Aportar a la formación de niñas y niños del presente del contexto rururbano de San Sebastián de Palmitas, a partir de la investigación y reflexión intergeneracional, sobre los estereotipos, roles y estigmas de género.

3. Contexto: San Sebastián de Palmitas de Medellín

El territorio en el cual se llevó a cabo el presente proyecto fue San Sebastián de Palmitas, un corregimiento del municipio de Medellín, ubicado en el extremo noroccidental de la ciudad. Limita al norte con el Municipio de San Jerónimo, por el oriente con el Municipio de Bello y el Corregimiento de San Cristóbal, por el sur con el Corregimiento de San Antonio de Prado y el Municipio de Heliconia y por el occidente con el Municipio de Ebéjico. Este corregimiento cuenta con ocho veredas: Urquita, La Sucia, Potrera-Miserenga, Palmitas Sector Central, La Aldea, Volcana-Guayabal, La Frisola y La Suiza. Con respecto a su economía “el 90% del Corregimiento es rural por lo tanto las actividades principales giran en torno a la agricultura y la ganadería en menor medida; con productos como café (principalmente), caña, plátano y frutas” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.35).

Adicionalmente, a partir de datos y cifras presentadas por la Alcaldía de Medellín (2016a y 2016b) se presenta la tabla 1, en la cual están recogidos algunos datos sobre los habitantes del corregimiento según sexo, edad, estrato socioeconómico y otros datos como población con discapacidad o con analfabetismo, los cuales son un aspecto determinante para mostrar las condiciones de vulnerabilidad de la población.

En cuanto a servicios públicos, el total de viviendas del corregimiento cuentan con servicio de energía de buena calidad y la mayoría tienen servicio de telefonía fija, sin embargo, se debe resaltar la carencia en el resto de servicios públicos, puesto que, hay más de 1000 viviendas sin sanitario, 187 viviendas sin acceso a pozo séptico, el 48,50% no tiene servicio de recolección de basuras, la gran mayoría no tiene acceso a gas natural (Alcaldía de Medellín, 2015) y además, se plantea como una gran necesidad mejorar las condiciones de acueducto y alcantarillado, ya que el 75% no tiene cobertura en acueducto, y el 96,2% no tiene acceso a alcantarillado (Alcaldía de Medellín, 2016a). Con relación a las viviendas, gran número de casas necesitan mejorar los materiales con las cuales fueron construidas, debido a que están ubicadas en zonas de alto riesgo por las condiciones de amenazas naturales del corregimiento (Alcaldía de Medellín, 2015).

Tabla 1.

Datos sobre los habitantes de San Sebastián de Palmitas.

Habitantes		
Total: 6.687		
Variables	Total	
Según edad	De 0 a 5 años	523
	De 6 a 17 años	1184
	De 14 a 28 años	1822
	De 55 o más	975
Según sexo	Mujeres	3.524
	Hombres	3.163
Según estrato socioeconómico	Bajo bajo (1)	2.206
	Bajo (2)	4.212
	Medio bajo (3)	267
Otros datos	Con discapacidad	95
	Con analfabetismo	283

Nota. Adaptado de Alcaldía de Medellín (2016a y 2016b).

Por otra parte, en relación al acceso a internet y a la cobertura a nivel de educación, según Noticias Teled Medellín (2020) hay 130 estudiantes de básica primaria y 360 estudiantes de básica secundaria que no cuentan con servicio a internet, y por tal motivo, en la cuarentena a causa de la pandemia por el Covid-19, las niñas y los niños tuvieron que recibir guías físicas por parte de sus maestros o personal administrativo de las instituciones con el fin de darle cierta continuidad al

proceso educativo. En este sentido, Rodrigo Arboleda representante del corregimiento, en el conversatorio *Expresiones campesinas resistiendo a la pandemia* transmitido por el Instituto de Estudios Regionales Iner UdeA (2020), afirma que este territorio aún está muy aislado en términos de telecomunicación y conectividad, debido al olvido en el que han estado inmersos, al robo de las líneas y a la poca participación de las y los habitantes en estos temas, lo cual ha generado múltiples inconvenientes que perjudican a toda la comunidad, especialmente en la pandemia, que requiere de forma especial de estos medios para seguir en contacto con los otros.

Además, se debe mencionar que según la Alcaldía de Medellín (2016b), es una necesidad vital mejorar el aspecto educativo siendo una de sus principales problemáticas, dado que, es la segunda comuna de Medellín con menor cobertura a nivel de educación y también se presenta bajo nivel de escolaridad.

Respecto a la información anterior, la Alcaldía de Medellín (2015) menciona que las causas de retiro de la población escolar de los 5 a los 16 años son variables, como falta de dinero, razones familiares como cuidado de hijos e hijas en el caso de las madres adolescentes, falta de gusto o interés por el estudio, bajo rendimiento académico, y lejanía del plantel educativo. Con relación a la distancia respecto al plantel educativo, las personas deben tomar un medio de transporte, o caminar distancias que superan los 40 minutos, lo cual se considera problemático para el rendimiento académico, dado que, afecta el grado de cansancio físico del o la estudiante y su disposición para el aprendizaje. Además, el tomar transporte para el desplazamiento perjudica la economía del hogar debido a que su costo es elevado.

De forma adicional, las personas que no estudian actualmente en el corregimiento mencionaron distintas causas; en el caso de los hombres, algunos manifestaron principalmente razones laborales y económicas por ejemplo el tener que trabajar, lo que les deja poco tiempo para los estudios, mientras que, en el caso de algunas mujeres, estas reportaron que no les gusta el estudio, por bajo rendimiento o indisciplina y por razones familiares (Alcaldía de Medellín, 2015). A causa de lo anterior, la Alcaldía de Medellín (2015) menciona que ninguna persona del corregimiento cuenta con estudios de posgrados, y solamente una minoría -el 1,24%- logra obtener estudios universitarios de pregrado, técnicas o tecnologías.

Todas estas condiciones propias del corregimiento de San Sebastián de Palmitas, son las que nos llevaron a elegirlo como el territorio para el trabajo de investigación; pues consideramos que, aunque es un lugar cercano a la zona urbana de Medellín, una de las ciudades más grandes de

Colombia, y es un territorio rural según el DANE (2018b), desde nuestro punto de vista, este corregimiento es un territorio rururbano con condiciones muy distintas a las del resto del municipio, dado que, estos territorios se caracterizan por ser un área de borde entre los contextos rurales y urbanos, y por ende, están sometidos a transformaciones e impactos provocados por el crecimiento urbano y por procesos de globalización (Serenó, Santamaría, y Santarelli, 2010).

Un ejemplo de lo anterior, se puede ver con el traslado de la cabecera municipal producto de la construcción de la carretera al mar, y, posteriormente, con la construcción del túnel de occidente, que generó que el corregimiento perdiera su protagonismo (Alcaldía de Medellín, 2016b), por lo cual, todos estos cambios provocan modificaciones en las dinámicas sociales del contexto, en las formas de apropiación del entorno y en las formas de relacionarse con otras comunidades. Así, todo esto, pudo aportar elementos significativos para la búsqueda de las comprensiones que se plantean.

Por otra parte, el desarrollo del trabajo de campo del presente proyecto de investigación, se logró llevar a cabo a partir de un convenio con la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila la cual desde su fundación en el año 1988 se ha encargado desde una apuesta política, ética y estética a contribuir a una sociedad desde el ambientalismo y el feminismo, asimismo, con valores educativos. La Corporación es sin ánimo de lucro y en la promoción de su gestión desarrolla acciones encaminadas a la "construcción de una sociedad basada en la democracia, la justicia de género, la justicia ambiental y la justicia social" (Penca de Sábila, 2012, párr 2).

Uno de los programas desarrollados en la Corporación Penca de Sábila a resaltar es el *programa de mujeres y justicia de género*, que parte del reconocimiento y el trabajo colectivo en la construcción de una igualdad y equidad entre mujeres y hombres con respecto a "los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a bienes y recursos, a la participación social y política" (Penca de Sábila, 2012, párr 4), con el fin de alcanzar una sociedad más democrática, justa e incluyente. Así pues, la Corporación Penca de Sábila desde su gestión promueve en espacios y territorios una defensa por los derechos colectivos y ambientales, pero, además, trabaja por la igualdad y la justicia de género desde acciones sociales en el fortalecimiento de lo rural. Gracias a sus programas, la Corporación Penca de Sábila logró un vínculo con el Centro Educativo La Aldea del corregimiento de San Sebastián de Palmitas para realizar el trabajo de campo correspondiente a la investigación, reconociendo este como un espacio que ha venido luchando en la transformación de sus prácticas tanto políticas como sociales.

Puntualizando en aspectos fundamentales del Centro Educativo la Aldea, se debe mencionar que este es de carácter oficial y está ubicado en una zona educativa rural en la vereda La Aldea, además, se constituye por ser de carácter mixto en cuanto al género, por ofrecer desde preescolar hasta básica primaria, y, trabajar bajo el modelo de Escuela Nueva (Proyecto Educativo Institucional, 2020).

Con relación a los aspectos principales que rigen este escenario educativo se puede resaltar que el Centro Educativo La Aldea incorpora permanentemente en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) acciones pedagógicas para favorecer el aprendizaje contextualizado a los niños, niñas y jóvenes del corregimiento, “fomentando el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones y la convivencia desde el reconocimiento de la diversidad individual” (PEI, 2020, p.3). Asimismo, en sus políticas de calidad y gestión social se promueve el reconocimiento y cuidado del campo y de las personas en un mundo globalizado, a partir de las “pedagogías activas y la formación en competencias ciudadanas para promover aprendizajes con sentido para la vida” (PEI, 2020, p.5).

En concordancia al proceso educativo y pedagógico, el Centro Educativo la Aldea se piensa y se consolida en torno a “principios de la ética del cuidado, las competencias ciudadanas y la pedagogía activa como tejido de pensamiento que orienta las prácticas pedagógicas para la formación de las ciudadanías rurales en un mundo globalizado, reconociendo las diversidades humanas y su valor para una convivencia pacífica” (PEI, 2020, p.5). Teniendo entonces un reconocimiento de la diversidad, la protección de los derechos humanos, la participación de toda la población estudiantil en condiciones de igualdad y calidad, se promueven acciones en relación a que los seres humanos alcanzan niveles de aprendizaje en tiempos y ritmos diferentes por lo cual el proceso educativo es flexible. (PEI, 2020, p.8).

Respecto a la vereda La Aldea, en la cual está ubicado el centro educativo, se puede mencionar que posee un clima cafetero y sus tierras permiten el cultivo de caña panelera, cebolla y cilantro, también, la vereda cuenta con una estación del cable aéreo que se articula con otros sectores, por lo que se convierte en un centro de comercialización y en un polo de desarrollo por la presencia de la conexión vial hacia el Occidente. En relación al progreso de la vereda, en el 2019 se comenzó la remodelación de la sede del Centro Educativo debido al aumento de la población estudiantil; además, para el año 2020 la sede de la escuela cuenta con cinco docentes y 86 estudiantes entre el grado preescolar y quinto. (PEI, 2020).

Lo anterior permite un reconocimiento de las singularidades que habitan el territorio y una mirada de los procesos que se gestan allí, además posibilita conocer cuáles son los principios que se rigen desde el Centro Educativo y la influencia de este para con nuestro trabajo. Por tanto, nos admite la vinculación con el objetivo del Centro Educativo que va encaminado a “educar desde el reconocimiento de la diversidad, con seres humanos críticos, autónomos y responsables consigo mismo, con las y los otros, y con el territorio, favoreciendo el desarrollo personal y social desde sus competencias ciudadanas” (PEI, 2020, p.21).

4. Antecedentes investigativos

A partir de lo expuesto en el planteamiento del problema, se seleccionaron como categorías de análisis iniciales los conceptos de infancia, género y ruralidad. En este sentido, para la revisión de investigaciones para la construcción de los antecedentes, se planteó una búsqueda donde se seleccionaron trabajos que incluyeran en lo posible las tres categorías nombradas.

Acorde con lo anterior, se buscó tener como eje central los contextos rurales para el desarrollo del trabajo de campo en las investigaciones, porque, en un país como Colombia, los contextos rurales la gran mayoría de veces se ven invisibilizados, olvidados, o se dejan de lado en las investigaciones, programas y proyectos, donde la principal atención del país gira en torno a la rápida expansión de los contextos urbanos, presentándose así varias problemáticas en los contextos rurales, entre ellas, un claro acceso insuficiente a los recursos productivos, y una desigualdad en torno a las oportunidades para obtener ingresos, trabajo remunerado y acceso a infraestructura de transporte y comercialización de calidad (FAO, 1995). Por lo anterior, se consideró necesario buscar propuestas donde las investigadoras e investigadores estuvieran inmersos en los contextos de interés para generar una visibilización de los mismos.

Sin embargo, en el compilado final de investigaciones, también se agregaron algunos trabajos centrados en contextos urbanos, debido a que, las investigaciones encontradas en contextos rurales fueron escasas, y estos trabajos también poseen un gran potencial en sus resultados en torno a las categorías de infancia y género.

En este orden de ideas, para las investigaciones realizadas en el contexto nacional se realizó una búsqueda minuciosa en los repositorios de algunas de las universidades nacionales tales como Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad de San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Católica Luis Amigó. Y, además, para las investigaciones realizadas en contextos internacionales, se optó por la búsqueda en bases de datos tales como Redalyc, Scielo, y Google Académico.

Con todas las investigaciones encontradas, se llevó a cabo una revisión con énfasis en los objetivos, las metodologías propuestas y los resultados encontrados, verificando de esta manera que tuvieran una estrecha relación con los intereses y necesidades del presente proyecto, delimitando la búsqueda a quince (15) investigaciones, las cuales incluyen trabajos de grado tanto

de pregrado como de maestría. En este orden de ideas, es necesario aclarar, que, en las síntesis de las investigaciones, se usan las palabras y se traen a colación las reflexiones de las y los autores, tal cual se emplean en los respectivos trabajos, independientemente de nuestra postura frente a los debates de uso de los conceptos o frente a nuestra posición pedagógica con relación a ciertos temas de la infancia y el género, por ejemplo, en torno a si adjetivar o no la infancia.

Por otra parte, al realizar la revisión de las investigaciones, se encontró que en las metodologías empleadas habían diversos puntos de encuentro, en este sentido, la mayoría de las investigaciones optaron por realizar sus proyectos con un modelo cualitativo, desde una perspectiva hermenéutica y una tradición metodológica etnográfica; y, para la recolección de la información partieron de la observación participante, para darle paso a la elaboración de técnicas interactivas, diarios de campo, entrevistas, encuestas, talleres, revisión de diversos estudios y bases de datos, videos, grabaciones de voz, entre otras.

Así pues, en primer lugar, se presentan los trabajos consultados en el contexto nacional colombiano ordenados cronológicamente, por tal, Farah y Pérez (2004), en su trabajo *Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia* realizaron una aproximación a la temática de las mujeres rurales y la nueva ruralidad, también, haciendo énfasis en la articulación de las mujeres a las actividades productivas, reproductivas y comunitarias, los nuevos roles que han asumido hombres y mujeres en la última década del siglo XX y en cómo muchas de estas características y transformaciones evidencian la existencia de una nueva ruralidad. Los resultados arrojaron que, en ese contexto las mujeres se han ido modificando, participando en actividades no agrícolas generadoras de ingresos dando lugar a una pluriactividad que involucra tanto a mujeres como a hombres, pero de diferentes maneras.

Asimismo, Farah y Pérez (2003) plantean que las mujeres no han abandonado por completo el ámbito doméstico, pero, han ido consolidando poco a poco su presencia en algunas zonas llegando incluso a ejercer cargos directivos. Sin embargo, como lo plantean las autoras, este artículo brinda unos indicios generales e iniciales frente al tema, dejándole a quien lee la invitación a seguir profundizando en el análisis de la nueva ruralidad con una perspectiva de género, teniendo en cuenta el contexto y las condiciones de los países de América Latina, lo cual permite comprender la nueva ruralidad y, sobre todo, la dimensión de género inmersa en ella.

El siguiente trabajo a resaltar es por parte de Alvarado, Bautista, y Bermúdez (2014), titulado *La configuración de las identidades femeninas a través de los diferentes discursos*

establecidos sobre la mujer, en niñas y niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos, las cuales proponen visibilizar cómo se están configurando las identidades femeninas a partir de los discursos establecidos sobre lo que significa ser mujer en la sociedad colombiana, en tres diferentes contextos educativos (rurales y urbanos y en espacios de educación formal públicos y privados); a su vez, también buscaron analizar cómo esos discursos se reflejan en las construcciones que los niños y las niñas hacen de sí mismos, identificando los estereotipos presentes y su incidencia en las construcciones identitarias de las niñas; así como evidenciar y motivar procesos de agenciamiento sobre la construcción y deconstrucción de su propia identidad.

De este proceso, las autoras destacan que la identidad se construye en esa relación con los otros, que parte de procesos socializadores, y que las prácticas sociales que están establecidas históricamente y culturalmente influyen en la construcción de la identidad, asimismo como las costumbres y los hábitos. También identificaron que el lenguaje toma gran relevancia como principal herramienta para la constitución de la identidad, y que, aunque las tensiones sobre los ejercicios de poder cobran relevancia con ciertas instituciones como la escuela, familia, y sociedad, se logra tener un equilibrio y un cambio en las posibilidades de los sujetos.

En la investigación, los niños y las niñas lograron tomar protagonismo y posicionamiento en aquellas prácticas homogeneizadoras y convertir aquello en reflexiones y críticas para generar procesos de transformación. Todo el proceso realizado, fue una experiencia de carácter reflexivo en donde las niñas y los niños fueron la fuente motivacional y en ellos y ellas se enmarca el ejercicio de reconocimiento de la identidad.

En este marco de investigaciones, Alarcón y Flórez (2015), en su trabajo *La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género*, plantearon visibilizar cómo se constituyen las subjetividades infantiles desde la perspectiva de género, de niños y niñas de cuarto grado del colegio Villas del Progreso ubicado en la localidad de Bosa, al sur occidente de Bogotá.

En sus hallazgos encontraron que la escuela es vista como un dispositivo que, desde los modos de subjetivación, se enmarca desde un componente religioso que visiona la construcción de prácticas y comportamientos de los niños y las niñas; así mismo, los estereotipos femenino y masculino están delimitados por estrategias de mercadeo, por los juegos, la música, los cuales están en la línea de mostrar los componentes ideales de ser hombre y mujer. Con esto, la investigación llegó a la conclusión de que las infancias del grado cuarto son el resultado de la experiencia institucional y la experiencia social, que mediadas por juegos de poderes apuntan a la construcción

de cierto tipo de niño o niña, en donde los principales actores involucrados son la familia, la escuela, los medios de comunicación y la cultura.

Aparte de lo anterior, para el autor y la autora, ver el género como una categoría para favorecer ese acercamiento a los modos de ser niño o niña, llevó a hacer visibles los dispositivos controladores y poder trabajar a nivel crítico, para convertir las prácticas en experiencias fructíferas, para que se apoye la diversidad, para favorecer el reconocimiento del otro, las diferencias, la equidad y la democracia. De igual forma, para la y el investigador, descubrir las subjetividades infantiles desde la perspectiva de género dio lugar a reconocerlos como actores sociales, a tomarlos en cuenta, a darles una significación, reconocer en ellos y ellas su carácter histórico. Además, mencionan que el descubrir al otro, al niño y la niña, implicó poner en juego las concepciones adultas y sospechar de las voces hegemónicas, para deconstruir modelos rígidos que permitieran darle voz a las niñas y los niños, conociendo de esta manera lo que ellos y ellas sienten, piensan y perciben de la realidad que los rodea.

En la misma línea, Benítez, Colorado y Galindo (2015) en su trabajo titulado *Incidencia de los discursos de género en la construcción de identidad de género de niños y niñas, grado tercero, en el contexto escolar rural en el municipio de Nunchía-Casanare*, se propusieron identificar los discursos sobre género que circulan tanto en el contexto escolar como en otros contextos en los que los niños y niñas participan, con la finalidad de comprender las prácticas y los discursos que estos producen, sobre la incidencia de las prácticas educativas en la construcción de la identidad de género.

Los resultados de la investigación, arrojaron que en la institución se evidencian discursos desde los cuales los niños y niñas reconocen que en su contexto existe una división sexual del trabajo, que relega a la mujer a labores domésticas en la esfera de lo privado, lo cual está relacionado con la falta de formación académica y nivel sociocultural, dado que, sus expectativas se limitan a los entornos más cercanos. Lo anterior, se relaciona también con la aceptación o resignación de las mujeres hacia la imposición del discurso machista. Además, el autor y las autoras, mencionan que todas estas actitudes y prácticas son naturalizadas por los niños y niñas en su cotidianidad, por ende, dicha investigación pone en evidencia la necesidad de promover discursos equitativos e incluyentes desde los cuales todos se sientan partícipes activos de la comunidad en la cual están inmersos.

Otra de las investigaciones encontradas fue realizada por Rincón y Moyano (2016) quienes en su trabajo *Significados sobre construcciones culturales y prácticas en la convivencia escolar de niños(as) del Colegio de las Aguas Montebello-Cali: una aproximación desde la interculturalidad*, entre sus objetivos buscaron analizar los significados sobre género construidos por los niños y niñas entre 10 y 12 años.

Como resultado, encontraron que los niños y niñas desde sus intervenciones verbales le otorgan a las mujeres y hombres ciertos roles, estereotipos e incluso estigmas; así, a la mujer le atribuyen un rol ligado al hogar, a la maternidad, al cuidado de los hijos y le añadían algunas descripciones tales como vanidosas, alegres, coquetas, entre otras; al contrario de los hombres, a quienes les asignaban como característica propia, el gusto por el fútbol, como también otras actividades relacionadas con el licor y el ocio. Sin embargo, también encontraron interpretaciones de los niños y niñas que desmienten estereotipos hegemónicos respecto al consumo de drogas y alcohol, puesto que esto no solo se remite a prácticas exclusivas de los hombres, sino que reconocen la participación tanto de las mujeres como de los hombres en este tipo de acciones.

De igual forma, se retoma a García, Murcia y Torres (2018) quienes en su trabajo *Aproximación a las nociones de género de niñas y niños campesinos de los grados tercero, cuarto y quinto de la escuela Bradamonte*, buscaron identificar las relaciones que se tejen y emergen entre las niñas y los niños campesinos de esta escuela, con el fin de reflexionar, comprender y analizar las nociones de género, prácticas patriarcales y androcéntricas que allí se establecen, reconociendo el género como un hecho social, educativo y cultural.

Las autoras en ese contexto encontraron que las experiencias de las niñas y los niños se generan a partir de tradiciones culturales y sociales, donde las prácticas de crianza y las dinámicas escolares mediadas por el lenguaje, son las encargadas de su transmisión. De igual manera, evidenciaron que están normalizadas y legitimadas las concepciones, alrededor de los estereotipos y roles de género. Por ende, las mujeres y las niñas están inmersas en relaciones y situaciones que las ponen en un lugar de inferioridad y desventaja, en el cual se le confiere su ser y hacer al ámbito privado, al contrario de los hombres, quienes tienen más posibilidades de desarrollar su vida en el marco de lo público.

Además, García, Murcia y Torres (2018), expresan que las prácticas que desarrolla la escuela en la cual llevaron a cabo la investigación, tienen un énfasis en prácticas urbanocéntricas que desconocen la importancia y riqueza de la ruralidad en la que están inmersos, es decir, el

currículo, las prácticas y las propuestas educativas, se fundamentan en la reproducción y masificación de contenidos descontextualizados para las niñas y los niños; no obstante, resaltan la comprensión y la capacidad que tienen las niñas y los niños para tomar independencia de las posturas que le presenta la escuela, asimismo, en la manera como desarrollan su vida en actividades propias de su contexto, como la siembra, cosecha o el ordeño, y son sujetos que se cuestionan por acontecimientos de carácter social y cultural que suceden en el lugar.

En este orden de ideas, Gómez, Malagón y Roa (2018), en su trabajo *Construcción de identidades infantiles a través de las narrativas de los niños y las niñas de la localidad de Los Mártires en Bogotá y del municipio de Cogua, Cundinamarca*, quisieron visibilizar la construcción de las identidades de las niñas y los niños a partir del reconocimiento, reconstrucción e interpretación de sus narrativas según los contextos donde interactúan.

En los resultados, encontraron que la influencia del contexto es fundamental para la configuración de las identidades infantiles, en donde las narrativas de las niñas y los niños son el elemento vehiculizador que le permite al investigador y las investigadoras evidenciar representaciones, creencias e imaginarios sobre quienes son. En resumen, la investigación expresa que las relaciones que emergen en ambos contextos el rural y el urbano, dan cuenta de experiencias muy distantes, que influyen en la construcción de las identidades infantiles, además, resaltan los contextos rurales como espacios donde las relaciones y los procesos socializadores son mucho más fáciles, y también sobresale el juego como movilizador de las prácticas, y asimismo, el autor y las autoras, mencionan que en el espacio rural hay una mayor libertad ya que los espacios urbanos se tornan más peligrosos. Expresando, que los niños y niñas forjan una identidad producto de las experiencias de su entorno.

Adicionalmente a esto, Gómez, Malagón y Roa (2018) hallaron que el autoconocimiento le permite a las niñas y a los niños el reconocimiento de su cuerpo, generando de esta manera la apropiación de particularidades individuales e identificar diferencias con los otros. Así, la identidad de género que van configurando las niñas y los niños se ve influenciada por la familia que se convierte en el referente central tanto en el contexto urbano como rural, por ende, los roles que allí se ejercen, van determinando ciertos comportamientos, preferencias y narrativas en ellos y ellas.

Castrillón, Henao, Moncada, y Rojas (2019) en su trabajo *Incidencia que tienen los imaginarios de género de los maestros y maestras en los niños y niñas de primera infancia, desde una perspectiva intercultural, en las instituciones Jorge Eliecer Gaitán Ayala y Colegio Campestre*

Montaigne, se propusieron reconocer la incidencia que tienen los imaginarios de género de los maestros y las maestras en los niños y las niñas de primera infancia, desde una perspectiva intercultural.

Los resultados que se enmarcaron en la investigación, tienen como factor principal que los maestros y maestras de la actualidad son el fruto de una educación tradicional, lo que los ha llevado a construir diferentes imaginarios de género; también, tomaron la familia como ese primer agente socializador, lo que lleva a que el devenir de los imaginarios del ser niña o niño, surjan desde los ambientes de crianza. El consenso evidenciado en la investigación, muestra que las niñas pueden jugar incluso con juguetes socialmente considerados masculinos, pero los niños no lo pueden hacer en el caso contrario, esto dado a que los maestros y maestras se encargan muchas veces de replicar sus imaginarios y ven a las niñas y los niños en función de los objetos con los que juegan. Sin embargo, en la emergencia que generan estas acciones, las autoras expresan que en relación con el género, este no se reduce a un asunto biológico, sino que es una construcción de los entornos culturales, y, por ende, aunque actualmente siguen existiendo brechas, los maestros y maestras procuran en su praxis refutar las prácticas con las que fueron educados, buscando así crear estrategias innovadoras para que se reconstruyan esas concepciones culturales, estando entonces en constante aprendizaje e invitando día a día a la reflexión para que los estereotipos de género sean respetados.

Por eso, las autoras plantean que, a raíz de los discursos, se hace necesario que la educación involucre prácticas que respondan a las demandas actuales de la sociedad y en especial el tema de la identidad y del género; la escuela se convierte como ese espacio donde circula la reflexión, y la familia como el medio más potente para la construcción de nuevas prácticas sociales, culturales y educativas. Por último, Castrillón, Henao, Moncada y Rojas (2019), reconocen que, en la actualidad, el tema de género ha tenido grandes avances y se hace necesario seguir profundizando para lograr una transformación social.

Finalmente, González y Taborda (2019) en su trabajo *Configuraciones de identidad de género en la comunidad fariana: memorias biográficas desde la infancia. Aportes a la pedagogía de paz*, se plantearon por objetivo comprender el proceso de configuración de identidades de género en hombres y mujeres pertenecientes a la comunidad Fariana, los cuales, según las autoras, son hombres y mujeres pertenecientes al grupo armado FARC-EP, que luego de que Colombia le diera

fin a más de 50 años de conflicto con este grupo, decidieron participar de distintos espacios formativos, para comenzar su transición hacia la vida civil.

Al realizar su proyecto de investigación, las autoras mencionan que a partir de su investigación encontraron que hay una brecha entre las infancias rurales y las urbanas, debido a la falta de oportunidades y a las dinámicas familiares que inciden en que las infancias rurales sean silenciadas y, por ende, consideren muchas veces como única alternativa el ingreso voluntario a grupos armados como las FARC-EP. Asimismo, expresan que al interior de estos grupos hay una adultización de la infancia, ya que ciertas actividades propias de la infancia no tienen lugar y le son exigidos deberes y responsabilidades otorgadas socialmente a los adultos.

De igual manera, en los resultados de la investigación se halló que es en la infancia cuando se desarrolla el sentido de la identidad de género, la cual se permea por la oferta identitaria de la época, donde el ingreso a las FARC-EP genera el resignificado de feminidades y masculinidades, en pro de nuevos roles, posturas y concepciones en torno a lo que significa ser hombre o mujer; así pues, en este contexto las relaciones están mediadas por las capacidades físicas más que por el sexo, presentándose igualdad en torno a las actividades que realizan tanto hombres como mujeres, producto de la tendencia a masculinizar y estandarizar tanto a hombres como mujeres en la conducta, pero, las autoras resaltan lo anterior, por el hecho de que dicha conducta les permitía a las mujeres ser reconocidas y participar.

Ahora bien, respecto a los trabajos seleccionados para el contexto internacional, se retoma en primer lugar, a las autoras Ortega, Rubio y Torres (2005), las cuales en su investigación *Niños, niñas y perspectiva de género* tuvieron como principal objetivo analizar y describir concepciones y estereotipos de género entre niños y niñas de 10 a 12 años de edad, como punto de referencia para generar programas sobre concepción de género en la infancia, en el país de México.

En sus resultados, las autoras encontraron una ambivalencia entre las concepciones y las acciones de los niños y las niñas, debido a que, las niñas y niños poseen unas concepciones que apuntan hacia la igualdad entre ambos géneros, pero, la realidad es que en las acciones se observa que la distribución en los roles de género mantiene una prevalencia en las pautas culturales tradicionales que le asignan al hombre la función de proveedor y a la mujer la función del hogar, por lo que estas actividades continúan en una posición de desigualdad entre ambos géneros. Adicionalmente, encontraron una tendencia en torno a la inclusión de las niñas en las actividades

y juegos que socialmente son asignados para los niños, pero, dejan pendiente para estudios posteriores la investigación desde la perspectiva contraria.

En suma, Ortega, Rubio y Torres (2005), mencionan que se evidencia la presencia entre los niños y las niñas de algunos mitos para argumentar los estereotipos y roles de género, por ejemplo, desde la idea de que las mujeres no consiguen trabajo tan fácilmente porque los hijos e hijas necesitan más a la madre que al padre, o porque se ven muy masculinas realizando algunos trabajos específicos.

Por otra parte, el Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural Marino (2011) del país de España, llevó a cabo un *Diagnóstico de la igualdad de género en el medio rural* con el objetivo de obtener una visión general sobre las condiciones de vida de hombres y mujeres, y las relaciones de género que se establecen en el medio rural. Lo anterior, enmarcado en el concepto de transversalidad, el cual, según el Ministerio, es una estrategia para lograr la igualdad a partir de incorporar la perspectiva de género en todas las etapas y niveles de las políticas públicas.

Como conclusiones generales, encontraron que los territorios rurales experimentan profundos cambios que afectan de maneras distintas a los hombres y las mujeres, pero, las relaciones de género evolucionan de manera muy lenta por lo que se complica sobre todo la situación de las mujeres de los contextos rurales. Desde este sentido, se encontró que producto de las desigualdades entre hombres y mujeres, las mujeres muestran resistencias respecto a los estereotipos de género y las condiciones de su contexto, por lo cual, tienen una mayor tendencia a emigrar de las zonas rurales, producto de las pocas oportunidades laborales, y de los estereotipos de género que les otorgan a las mujeres una gran carga laboral por la obligación que tienen de cuidar a las demás personas.

Por otra parte, se encontró que, aunque la inserción de las mujeres en trabajos remunerados es todavía muy inferior que, en los hombres, entre las familias jóvenes se empieza a generalizar el hecho de que en la pareja tanto el hombre como la mujer deben ejercer este tipo de trabajos, sin embargo, para las mujeres las figuras de trabajo son más precarias y hay una dependencia al sector servicios. Además, se encontró que más del 80% de las actividades de trabajo doméstico y de cuidado son asignadas a las mujeres, lo cual tiene como una de sus consecuencias la falta de tiempo para las mujeres destinar a otras actividades como por ejemplo ocio, formación, entre otras.

Acorde con esta línea de investigaciones, Zapata (2012) en su trabajo *Influencia de los estereotipos de género en la construcción de la identidad del niño* orientó su estudio a la

identificación de cómo los estereotipos de género tienen una influencia en la construcción de la identidad de niños y niñas partiendo de la mirada que tienen los niños y las niñas sobre el sistema social y los procesos de socialización con adultos y con pares, y, que fue desarrollado en Chile, más concretamente en la comuna de Pudahuel.

En los resultados se evidencia que los adultos en el contexto familiar son los que tienen una mayor influencia en las niñas y niños en tanto son los que transmiten los estereotipos de género en cuanto a temas de labores domésticas y funciones parentales (mujeres encargadas de labores domésticas). La autora con esto afirma la hipótesis planteada en su trabajo de que son los padres y principalmente las madres quienes transmiten los estereotipos sexistas y marcan la división en roles de hombres y de mujeres. Otro de los hallazgos de la investigación al que la autora pone énfasis es relacionado a cómo los niños y las niñas identifican en sus prácticas y experiencias que hay situaciones de desigualdad (los hombres tienen más libertades que las mujeres) los niños y niñas logran distinguir que existe una desigualdad en el género y, por ende, desde sus posturas críticas reflexionan y buscan cambiar un poco esa mirada un poco machista hacia una mirada basada en la igualdad de género.

Dicho lo anterior, la autora hace frente a la familia, la cultura, la sociedad y los medios de comunicación en tanto son los que influyen en la construcción de la identidad de los niños y las niñas puesto que a través de prácticas y acciones son transmitidos unos estereotipos y roles a los niños y niñas.

Asimismo, Rodríguez (2015) en su artículo *El enfoque de género y el desarrollo rural: ¿necesidad o moda?*, intentó visibilizar el papel que desarrollan las mujeres rurales, los cambios que están ocurriendo en el mundo rural del país de México, y sobre todo, indaga sobre la forma en la que se está llevando a la práctica el enfoque de género a partir de un análisis sobre el rol que desarrollan las mujeres en la dimensión cultural y política que incluyen sus usos, costumbres, formas organizativas, la toma de decisiones y la participación en el ámbito público.

La autora en ese contexto encontró que a pesar de que el enfoque de género está presente en las conferencias internacionales, en las políticas y programas, aún se está lejos de responder y de transformar la realidad y las relaciones de género que vulneran de una u otra manera la vida de las mujeres y en este caso específico de las mujeres rurales, campesinas e indígenas que se encuentran en condiciones de desigualdad y pobreza.

Adicional a esto, Rodríguez (2015) expresa que no se trata de que las mujeres asuman roles masculinos, sino que las relaciones sociales se construyen y se transformen desde la familia, visibilizando las capacidades, intereses, aspiraciones individuales y colectivas. Dado que, el enfoque de género es una herramienta potente ante la crisis civilizatoria, por lo cual, desde el desarrollo rural es necesario que se adopten algunos elementos, tales como, el uso del lenguaje no sexista, el reconocimiento de la división sexual del trabajo a nivel productivo, reproductivo, ambiental y social, las jornadas de trabajos y horarios de reunión convenientes a las mujeres, los niños y las niñas, ancianos y ancianas, discapacitados(as) para interactuar en condiciones de igualdad y de acciones que aborden la discriminación entre géneros.

Otra de las investigaciones a resaltar se desarrolló por parte Pérez-Olea (2016) en su trabajo *Construcción de identidades de género en el niño y la niña inserto (a) en contexto rural de la comuna de Olmué* en Chile, pretendió estudiar las identidades de género presentes en los discursos de los niños y las niñas en zonas rurales entendiendo las condiciones que implica pensarse los temas de género en la ruralidad y las condiciones de desarrollo de los niños y las niñas. En los resultados de la investigación se demarca que las significaciones que tienen los niños y las niñas hacia su género tienden a centrarse en algunos discursos dominantes basados en esos estereotipos sociales ya definidos, en tanto a las transmisiones adultas que se les han generado y por tanto vinculan su comportamiento y su práctica a estas concepciones.

Asimismo, las construcciones de los niños y de las niñas en sus identidades de género están circunscritas a esos estereotipos de género machistas, dado que lo masculino se concibe como lo fuerte, lo agresivo, la competencia, la supervivencia y lo femenino como lo débil, lo tranquilo, lo amoroso. La investigación da cuenta de que aún se conservan modelos de género basados en discursos dominantes y hegemónicos que se ven marcados en la ruralidad en las prácticas y costumbres, pero también, da cuenta de algunas construcciones identitarias de género que logran salir de esos discursos y animan a concebirse otras posibilidades de ser niño y niña.

Por último, Seguí, García y Hernández (2016) en su investigación *El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural?* buscaron profundizar en los principales problemas que atentan contra el pleno desarrollo de la infancia en el contexto de Cuba y los principales elementos que, desde el punto de vista socioeconómico y cultural inciden en la educación de los niños y niñas del territorio, centraron además su atención en la familia como núcleo fundamental de la sociedad.

En este orden de ideas, las autoras encontraron deficiencias en la atención al desarrollo del niño durante la primera infancia y los periodos de preescolar y escolar, así como falta de orientación familiar y predominio de prejuicios y estereotipos de género en el proceso educativo que tiene lugar en cada uno de los hogares de los niños y niñas lo cual incide de manera negativa en su maduración física, emocional y social. Además, la cultura es quien decide el tipo de individuo que necesita o desea una comunidad o grupo determinado y, amolda consecuentemente la educación del sujeto en aras a la reproducción de un determinado sistema de ideas, actitudes y comportamientos.

En la comunidad de Vivero, las autoras encontraron que no hay una separación muy grande entre las actividades de los niños y niñas y la de los adultos, sino, que por el contrario se busca desarrollar en los niños y niñas habilidades que los preparen para el futuro de una manera discriminada. Así pues, los niños en este contexto son intranquilos, más fuertes e impositivos, suelen ser golpeados y castigados con más frecuencia que las mujeres debido a que los padres les dan más libertad, asimismo, también suelen ser más agresivos y rebeldes. Por el contrario, las niñas permanecen en el seno familiar ayudando a las labores del hogar.

Todo esto según las autoras, afianza estereotipos y prejuicios que matizan el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, y de una u otra manera ellos y ellas se convierten en el espejo de sus progenitores, reproductores de una cultura patriarcal, machista y perjudicial para el desarrollo de las niñas y los niños.

A partir de las investigaciones mencionadas anteriormente, se hace evidente el hecho de que hay ciertas tendencias que aparecen en los resultados obtenidos de dichos trabajos. En relación con esto, se encuentran tres líneas principales; la primera, está en concordancia con el hecho de que las prácticas culturales y sociales le otorgan significados a la subjetividad de las personas, es decir, a esa “dimensión del ser humano que somos y que vamos siendo con otros” (Ruiz y Prada, 2012, p.35), teniendo en cuenta que, la cultura transmite ciertas prácticas, roles y estereotipos de género que se pueden perpetuar de generación en generación a partir de las experiencias que se generan en diversos ambientes de crianza, especialmente en la familia y en la escuela, los cuales juegan un papel importante como principales agentes socializadores de las niñas y los niños. En este sentido, el lenguaje cobra un alto valor, dado que, es a partir de la comunicación generada entre las personas, que los seres humanos construyen a nivel simbólico los significados del mundo que les rodea, y adaptan a su diario vivir las transmisiones que les otorga la sociedad.

En segundo lugar, se evidencia el hecho de que los roles y los estereotipos de género que le son transmitidos a las niñas y a los niños, en algunas ocasiones pueden tener una acogida por parte de ellas y ellos, lo cual puede generar una naturalización y normalización de estas concepciones, prácticas y acciones en su cotidianidad. Es decir, la réplica de los imaginarios socialmente construidos, adjudica a las personas concepciones que se aceptan en muchas ocasiones sin un espíritu reflexivo y crítico, y, por tanto, la identidad de las personas se enmarca en esas concepciones o prácticas culturalmente establecidas.

Finalmente, los trabajos revisados toman en cuenta las características específicas que la cultura le otorga a los hombres y mujeres producto de los estereotipos de género; en este sentido, las mujeres se conciben en la esfera de lo privado, es decir en el hogar, acompañadas de prácticas de cuidado, crianza y trabajo domésticos, y por su parte, los hombres se posicionan en la esfera de lo público, y por tal, se les concibe desde prácticas relacionadas con trabajos que sí son remunerados. Por lo cual, los estereotipos, roles y estigmas de género creados dan cuenta de estrategias de mercadeo, de reproducción y de dominación; en este sentido, a pesar de los avances que se han venido dando a nivel político y social, aún algunas mujeres presentan una situación de subordinación y relegación al hogar por medio de una doble/triple jornada, en la cual, además de estar en el ámbito laboral, deben hacer labores domésticas y de cuidado hacia las hijas e hijos, que les otorgan un exceso de carga diaria.

Por otra parte, en algunas de las investigaciones, se resalta que algunas niñas y niños muestran tensiones y resistencias, acerca de los procesos de naturalización y perpetuación de roles, estereotipos y estigmas de género que se pueden presentar dentro de sus comunidades, es decir, en los resultados de los trabajos revisados, se aprecia como algunas niñas y niños tienen una mirada reflexiva de las prácticas, saberes y formas de crianza que han tenido y lo que esto implica en el desarrollo personal y social, y lo ven como un punto de partida para crear ciertas resistencias, desde un ejercicio crítico con el fin de lograr procesos de transformación.

Todos los resultados anteriores, son valiosos y tomados como punto de partida para la presente investigación, especialmente en términos de saber en los distintos contextos rurales colombianos cuáles son las principales formas de transmisión de esos roles, estereotipos y estigmas de género. Asimismo, para comprender cuáles son las concepciones que tienen las niñas y los niños acerca de lo que significa ser mujer y ser hombre. A partir de ello, se hizo necesario explorar esas concepciones, y de qué manera son acogidas y adaptadas por las niñas y los niños de San Sebastián

de Palmitas a sus prácticas y cotidianidades, es decir, no únicamente explorar los roles, estereotipos y estigmas de género como una proyección para la vida adulta, sino saber en su cotidianidad y en su mundo de relaciones con los otros, qué hacen las niñas y niños del presente y qué hicieron las generaciones adultas en su época infantil, con las concepciones sobre género que transmite tanto la cultura como la sociedad.

5. Referentes conceptuales

En este apartado, se realizará una construcción conceptual acerca de las principales categorías que enmarcan nuestra pregunta de investigación, empezando por la revisión del concepto de infancia desde la perspectiva de Norbert Elías, Sandra Carli y Andrés Klaus Runge, para pasar al concepto de ruralidad por Farah y Pérez, y, Rafael Echeverry y María Pilar Rivero. Luego, se desarrolla la teoría acerca de la perspectiva de género englobada principalmente en los planteamientos de Marta Lamas, Joan Scott, y Gayle Rubin, y, finalmente, se desarrolla el concepto de memoria intergeneracional a partir de Alexander Ruiz y Manuel Prada, y Elizabeth Jelin.

5.1. Infancia: configuración social de las infancias

Con relación al concepto de configuración social se retoma a Norbert Elías, el cual “se ha convertido en uno de los clásicos de las ciencias humanas y sociales, imponiéndose como una de las grandes figuras de la sociología” (Urteaga, 2011, p.71). Uno de los principales aportes de Elías, se desencadena producto de las posturas de la sociología, la cual, tradicionalmente presenta una oposición entre individuo y sociedad, lo que genera una división entre dos concepciones, la holística, que busca estudiar la sociedad en su conjunto, y la individualista, que busca el estudio de la acción individual. Por ende, uno de los más grandes planteamientos de Elías consiste en afirmar que “ni la sociedad ni el individuo constituyen en sí el objeto de la sociología, porque son las dos manifestaciones de una misma realidad” (Urteaga, 2011, p.90).

A partir de lo anterior, Urteaga (2011) plantea que Elías se inspira en una metáfora del juego, en el sentido de que en la sociedad existen unas reglas y unas acciones individuales, pero, estas acciones están condicionadas por las reglas y la forma que se toma en el juego. Desde esta perspectiva, la sociología no debería tener la oposición ya presentada, ya que “el holismo descuida la dinámica societal y de civilización y [...] el individualismo reduce la sociedad a un agregado de individuos” (Urteaga, 2013, p.24), sino interesarse por las relaciones humanas, las cuales forman unas configuraciones sociales, es decir:

Lo que conviene entender por configuración es la figura global siempre cambiante que forman los jugadores; incluye no solamente su intelecto, sino también toda su persona,

las acciones y las relaciones recíprocas. Como se puede ver, esta configuración forma un conjunto de tensiones (Elías, 1991. Como se citó en Urteaga, 2011, p.90).

Por su parte, Urteaga (2013) considera, además, que es preciso prestar atención al hecho de que Elías nombra como “figura global siempre cambiante”, lo que quiere decir que la configuración social es dinámica, y no está previamente determinada. Asimismo, el autor resalta que, desde la perspectiva de Elías, la configuración social debe centrarse en el movimiento dialéctico entre lo social y lo individual ya que el uno sin el otro no podrían existir, es decir, son recíprocos. En ese sentido, la perspectiva de las configuraciones lo que plantea es que se debe buscar las interpenetraciones presentes entre individuos en las relaciones que se construyen entre estos y estas, en las cuales siempre se es producido un vínculo que puede generar tanto proximidad como distanciamiento (Toledo, 2015).

A partir de la conceptualización presentada sobre configuración social, se puede mencionar que es pertinente fijar la perspectiva hacia la infancia desde los planteamientos de Norbert Elías, en el sentido de que mirar únicamente la infancia a nivel general dejaría de lado muchas de las dinámicas y relaciones que se constituyen interiormente, y, asimismo, tener un enfoque en las niñas y los niños únicamente como individuos, es una visión reduccionista sobre el complejo entramado que constituyen. Y, adicionalmente, no se puede desconocer de igual forma, que la infancia no es un grupo aislado socialmente, por el contrario, las niñas y los niños desde que nacen están inmersos en otros grupos sociales e instituciones, entre las más nombradas, la familia y la escuela, que como ya se ha planteado, influyen directamente en lo que ellas y ellos son.

Así, el interés como investigadoras es conocer las relaciones que se tejen entre las infancias y el contexto rural de San Sebastián de Palmitas de Medellín, analizar las relaciones que hay entre las niñas y niños, pero también, las relaciones que hay entre ellos y las generaciones adultas que están inmersas en ese contexto, determinar cómo estas relaciones son recíprocas entre sí, y de esa forma, poder determinar cómo los estereotipos, roles y estigmas de género intervienen en lo que son y han sido las niñas y niños.

En el sentido anterior, para hablar sobre la infancia a nivel conceptual, es pertinente comenzar retomando a Sandra Carli (1999), cuando menciona que:

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño (p.1).

Es decir, las niñas y los niños no son solamente seres biológicos, ni se constituyen como tales únicamente por el hecho de nacer, sino que, aquello que ellas y ellos son, es decir, su configuración, es producto de sus experiencias y del vínculo que construyen con las otras y los otros en la sociedad. A partir de esto, es necesario abrir la mirada, dado que, según Sandra Carli (1999) hay otras formas de experiencia social que están mediadas por las políticas públicas, las lógicas familiares y los sistemas educativos quienes se encargan de ir modificando la forma en las cuales se construye la identidad de las niñas y los niños y también cómo van transcurriendo las infancias en las nuevas generaciones. Por ende, se debe mencionar que en Colombia algunas de las políticas públicas y programas que intervienen en la experiencia social de las niñas y niños son la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Ley de Convivencia Escolar (Decreto 1965 de septiembre 11 de 2013), el Plan Nacional de Educación Sexual (1992), la Cátedra de Educación Sexual (Ley 1146 de 2007), y la Ley de Cero (0) a Siempre (Ley 1804 de 2016), puesto que determinan los discursos, prácticas y acciones que se deben llevar a cabo al interior de las diversas instituciones.

Ahora bien, retomando algunos aspectos conceptuales ya formulados en el planteamiento del problema por autores como Runge o Diker, es necesario resumir y resaltar que la infancia se concibe como una construcción social e histórica que está permeada por instituciones como la familia y la escuela principalmente, pero no son las únicas, que se encargan de prolongar unos discursos hegemónicos que se perpetúan de generación a generación, los cuales transmiten por medio del lenguaje un pensamiento, unos saberes y sentires que son los que van a constituir y a fundar la experiencia de vida de cada uno de los sujetos.

Además, en la actualidad, las formas de concebir la infancia toman relevancia, por esta razón, se empiezan a cambiar esas prácticas sociales y culturales, dando lugar a una mirada más reflexiva de lo que es la infancia, y esa diversidad en infancias, pues no hay una sola definida universalmente, sino, que hay varias infancias válidas acordes al momento histórico y cultural. Asimismo, la concepción de infancia se va modificando al punto de tomarla como las niñas y niños sujetos de derechos, esto quiere decir, que se le otorgan atributos políticos y se ven como sujetos

competentes y autónomos, gracias a la reorganización de los discursos producidos cultural y socialmente.

Por otra parte, si bien en el planteamiento del problema se hizo un breve resumen sobre la historia de la infancia a partir de Phillipe Ariès, se debe mencionar que no hay un único consenso sobre las formas de conceptualización y comprensión de la infancia, por ende, Lenzen (como se citó en Runge, 1999) sistematiza seis (6) historias o perspectivas de la [infancia]²:

1. Historia de la [infancia] como historia de clases: marco de comprensión pesimista donde la aparición de la [infancia] fue una consecuencia inevitable en la sociedad por el proceso de diferenciación de clases de la sociedad capitalista.
2. Historia de la [infancia] como historia de la decadencia: en esta perspectiva se sitúa Ariès, el cual a partir de su recorrido histórico de los cambios que se presentan en la modernidad, toma el descubrimiento de la infancia como una pérdida, un proceso de decadencia, al ponerse del lado del niño y la niña y ver este como una pérdida de la libertad y un proceso de represión al verse la [infancia] determinada como un periodo de aprendizaje que sacrifica el presente, el modo espontáneo de ser niño o niña.
3. Historia de la [infancia] como historia del progreso: en esta perspectiva, autores como DeMause, cuestionan a Ariès diciendo que antes de la época moderna sí había representaciones posibles de rastrear como desde el siglo XV, además poseen una perspectiva psichistórica donde la modernidad le otorga un sentido y un puesto en la sociedad a los niños y niñas, siendo sujetos de atención e incrementando el cuidado, es decir, una idea que concibe lo actual como mejor.
4. Historia de la [infancia] como documentación sobre la historia de la educación: analizan las formas de comprensión de la [infancia] y los tratos hacia los niños y niñas a partir de una recopilación de documentos educativos, donde se concluye una visión pesimista tanto del pasado como del presente del niño y la niña.
5. Historia de la [infancia] como crítica ahistórica a la educación: presenta una crítica hacia la pedagogía y la educación ya que son vistas como manipulación hacia el niño y la niña.

² En el texto de Runge (1999), tanto Runge como Lenzen usan la palabra “niñez”; sin embargo, el presente trabajo opta por usar la palabra “infancia” ya que ambas palabras poseen connotaciones distintas. Por su parte, el concepto de niñez es usado dentro de las políticas públicas para referirse a una población específica, mientras que la categoría de infancia es mucho más amplia como ya se ha tratado.

Reclamando nuevas formas de relación entre los adultos y las niñas y los niños, para que se les sean reconocidos sus derechos a estos últimos.

6. Historia de la [infancia] como historia de una demarcación: cuestionan la idea de la [infancia] en la actualidad, ya que las sociedades occidentales están pasando por cambios que inciden en las comprensiones sobre la infancia lo que amerita nuevas formas de reflexión.

Al respecto de las seis perspectivas anteriores, en el devenir de las reflexiones sobre la infancia se han tomado sentires positivos y negativos en relación a esta, pero desde nuestra postura, lo que debemos tener en cuenta más que tomar una perspectiva pesimista o totalmente positiva, es ver la infancia conscientemente desde las ventajas y desventajas que han traído los diversos cambios en torno a su configuración en la sociedad según el momento socio-histórico. Ver la infancia desde sus transformaciones, permite tal como lo plantea Runge (s.f.) ser conscientes de esa forma de concebir la infancia, ya que de ella va a depender nuestros tratos con las niñas y los niños.

5.2. Ruralidad: territorio y rururbano

En primer lugar, es importante mencionar, que la construcción del espacio rural, ha sido un proceso histórico que se ha ido tejiendo gracias a la apropiación del territorio, el cual ha estado ligado a la definición de que lo rural es sinónimo de una población dispersa, alejada, asociada a procesos de explotación agropecuaria, forestal o pesquera (Farah y Pérez, 2003). Así, la ruralidad es además una “manifestación de complejidad, de diversidad intra y extrarrural, de objetos y acciones sociales mediadas por normas que se plasman territorialmente de diversas formas” (Mikkelsen, 2012, p.238). Tal como lo afirma Sili (como se citó en Mikkelsen, 2012):

La ruralidad es la forma de relación que se establece entre la sociedad y los espacios rurales y a partir del cual se construye el sentido social de lo rural, la identidad rural y se moviliza el patrimonio territorial de dichos espacios (p.237).

No obstante, desde los planteamientos de Echeverry y Ribero (2002) “el factor diferenciador de lo rural radica en el papel determinante de la oferta de recursos naturales que

determina patrones de apropiación y permanencia en el territorio, en procesos históricos” (p.24). Por ende, a este concepto se le incorpora desde una visión multidisciplinaria que reivindica aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, históricos y etnográficos (Echeverry y Ribero, 2002, p.26). Desde esta perspectiva, la visión territorial de lo rural emerge como una aproximación y propuesta a una visión del desarrollo rural sostenible en América Latina, la cual se nutre de la visión del desarrollo regional y territorial como expresiones de orden político, social y económico que buscan mejorar la forma en que se visualizan las intervenciones, las políticas y planeaciones en estos sectores rurales (Echeverry y Ribero. 2002, p.27)

Al respecto, Echeverry y Ribero (2002) afirman que la ruralidad “es una condición y característica asociada a territorios que tienen en esencia una construcción de orden histórico y social, como procesos prolongados de conformación de sociedad y organizaciones territoriales” (p.30). Asimismo, Farah y Pérez (2003) entienden el medio rural como “entidad socioeconómica y espacio geográfico, compuesto por un territorio, una población, un conjunto de asentamientos, un conjunto de instituciones públicas y privadas, la cual se orienta no solo desde los recursos naturales sino también desde lo económico, social, político y cultural” (p.4).

Desde el sentido anterior, es necesario rescatar el concepto de territorio, el cual, según Sosa (2012):

Es una construcción social, histórica y cultural, producto de la apropiación de poderes y relaciones sobre sus múltiples contenidos y energías, lo cual se plasma en una representación espacial delimitada, al mismo tiempo que dinámica y móvil, historizada desde el conocimiento o desde la interpretación mítica, con escalas (familiar, comunitaria, municipal, regional) y niveles. (p.100).

Por tal, en el territorio se arraiga la cultura, la tradición, y la historia, y en este sentido se concibe como un productor de “memoria local y creador de un código genético, en el cual se enlazan recursos y valores que se construyeron en el pasado, pero cuya valoración permite dar sentido a las acciones y a proyectos del presente y futuro” (Dematteis y Governa, 2005, p.38). Todo esto, permite dar cuenta de los elementos que constituyen a la población y a la concepción de ruralidad asociada a ese territorio en particular. “Esa nueva concepción de desarrollo rural tiene presente la necesidad de incorporar una perspectiva de equidad de género y de la participación de

distintos actores sociales en diferentes procesos y proyectos de desarrollo” (Farah y Pérez, 2003, p.4).

Por otra parte, en este espacio geográfico son los actores sociales quienes construyen el territorio a partir de una activa cooperación, en la cual es necesario que se implementen proyectos colectivos, y se dé una apropiación tanto de los recursos naturales, como también culturales y sociales existentes en el espacio (Martínez, 2012. Como se citó en Cardozo, 2020).

Además, con relación a los procesos de desarrollo, se debe mencionar que, en las últimas décadas, como consecuencia de los procesos de transformaciones económicas, sociales y políticas, es decir, la globalización, el papel del territorio ha cambiado, y, además se han presentado efectos o impactos territoriales, debido a que el territorio es un componente esencial del proceso de cambio en las poblaciones (Dematteis y Governa, 2005).

En cuanto al concepto de rururbano, se debe mencionar que surge como una categoría para matizar la dicotomía entre lo urbano y lo rural (Barros, 2005), desde este sentido, lo rururbano es concebido como un espacio de encuentro entre lo urbano y lo rural, en el cual habitan diversos significados que implican una movilización de los procesos económicos, políticos y sociales a través de la globalización y desarrollos tecnológicos propios de cada territorio (Sánchez-Torres, 2018. p.17). Por su parte Sánchez-Torres (2018) plantea que:

La rururbanidad existe cuando hay una población asentada en franjas urbano-rurales, bien sea nativa por autoctonía o nativa por adopción (Nates, 2008); lo cual está asociado con la llegada de pobladores urbanos a territorios rurales que han sido constituidos por población con historias, arraigos e identidades forjadas en lo rural. Esto implica una constante producción de territorialidades urbano-rurales, desde modos de vida y relaciones socioecológicas, que convergen y generan matices en la construcción de nuevos territorios (p.17).

Para los autores García, Tulla y Valdovinos (como se citó en Barros, 2005), los ejemplos más evidentes de espacios rururbanos son los espacios semiurbanos en los cuales se alterna una estructura de nuevos hábitos rurales con residencias urbanas o industriales y los espacios semi rurales urbanizados donde aparecen áreas urbanas pero continúan siendo muy importantes las

actividades agrícolas, en estos sectores rururbanos el campo subsiste y los paisajes son rurales, pero, las formas de vida predominantes son urbanas.

Por lo anterior, como investigadoras es necesario enfrentar y reflexionar sobre estos contextos, dado que, San Sebastián de Palmitas es un territorio que puede estar sumido en una amplia gama de problemáticas, con potencialidades y desafíos innumerables, producto no solamente de las condiciones propias de los contextos rurales, sino producto de ser además un contexto rururbano en contacto directo con la ciudad Medellín; por lo cual, tanto mujeres, hombres, niñas y niños, pueden estar construyendo su presente y su futuro en medio de condiciones que son cada vez más complejas, donde, cada día luchan por ser reconocidos. Por ende, es indispensable que se reconozca su historia, su cultura y su pertenencia en el territorio, y, además, es de gran importancia incorporar un estudio desde la perspectiva de género, puesto que permite comprender las relaciones, los lenguajes, las prácticas culturales, las tradiciones, y los estigmas, estereotipos y roles de género que se tejen allí.

5.3. Perspectiva de género: sistema sexo-género, estereotipos, roles y estigmas

Por consiguiente, concierne hacer una conceptualización sobre la perspectiva de género, y para esto es importante clarificar que esta surge bajo las teorías feministas, puesto que en los debates se planteaban distinciones sobre el sexo y el género, además, de los roles que se le adjudicaban tanto a mujeres como a hombres en la sociedad, y, con esto llegaron a que estas categorizaciones eran producto de las construcciones históricas y sociales. Por tanto, se debe entender en primer lugar, el sistema sexo – género como una construcción sociocultural, y, es un sistema de representaciones que asigna significados por sexo y género a las personas que habitan un contexto. En palabras de Rubin (1986, p.97) “El sistema sexo-género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”. Esta diferencia entre el sexo y el género fue de vital importancia para los estudios de género pues fue esto lo que permitió establecer las características que se derivan de los sujetos, entendiendo así según Lamas (1996, p.220) que “el sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico”. Sin embargo, hay otras autoras y autores que difieren un poco de esta perspectiva, por ejemplo, para Judith Butler el sexo se ve como una construcción cultural que rompe con esa dicotomía entre lo biológico y lo simbólico, y, se pone en evidencia que ambos

conceptos son construcciones sociales y culturales establecidas. Para ampliar lo anterior, la autora (como se citó en Duque, 2010) menciona:

La teoría, la orientación sexual, la identidad sexual y la expresión de género, son el resultado de una construcción-producción social, histórica y cultural, y por lo tanto no existen papeles sexuales o roles de género, esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana. En otras palabras, en términos de lo humano, la única naturaleza es la cultura. O, para ser más exactos, todo lo natural constituye una naturalización de la construcción cultural (p.87).

Dicho lo anterior, el concepto de género viene siendo objeto de múltiples interpretaciones, pero, en términos prácticos permite establecer una crítica a los roles sociales y culturales impuestos, permite, además, diferenciar los cuerpos de las identidades, y, posibilita una deconstrucción de los paradigmas tradicionales entorno al sistema sexo-género. Es por esto que “comprender qué es y cómo opera el género nos permite entender que es precisamente el orden simbólico, y no la "naturaleza", el que ha ido generando las percepciones sociales existentes sobre las mujeres y los hombres” (Lamas, 1996, p.225).

Profundizando en el concepto de género, Lamas (1996, p.220) lo define como "la construcción cultural de la diferencia sexual" el género entendido entonces como un ideal, más no como lo que determina cómo son las mujeres y los hombres. Por ende, el género pasa a ser una forma de nombrar las "construcciones culturales", término mencionado por Scott (2008, p.7) sobre los roles apropiados para distinguir a mujeres y hombres. Género es, según esto, “una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado” (Scott, 2008 p.7), y, con ello la categoría de género se denota por su tendencia a variar a lo largo del tiempo, de los territorios sociales y culturales.

El género se forma en ese conjunto de normas que las sociedades atendiendo a sus ideologías dictan sobre los comportamientos de mujeres y hombres, éste nace en la confrontación a la dicotomía femenino y masculino que corresponden a aspectos sociales y culturales, y, que traen consigo estereotipos condenados a las personas, en tanto a su forma de actuar y su desarrollo en la sociedad. El género, permite pues, comprender esas cuestiones que acompañan los comportamientos de mujeres y hombres en función de su adecuación, en reconocer que estos no están vinculados a la biología, sino que, lo que configura la identidad y subjetividad de las personas

son características construidas socialmente. En palabras de Scott (2008) “ver el género como una forma de referirse a los orígenes sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres” (p.7)

La comprensión de género permite también reconocer que todas las cuestiones que lo acompañan, son según Lamas (1996) "de orden simbólico" (p.225), y, que está proyectada por las normas de la vida social. Asimismo, según la autora el género puede ser comprendido como "un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, y una armadura que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas" (p.226)

En suma, la perspectiva de género va a implicar examinar que la diferencia sexual es por sí misma una construcción simbólica, social y cultural. Y, en esa misma línea, abre un conjunto de posibilidades para los sujetos, puesto que, al ser una opción política para develar las diferencias, también va a permitir poner en juicio las brechas de desigualdad y subordinación que han existido en la historia, pero, también, la perspectiva de género permitirá ver esos modos de construir las identidades y configuraciones personales (Rivera, 2020). De igual forma, se debe explorar los referentes de identidad femeninos y masculinos, y, pasar a un reconocimiento y una incorporación de otros modos de concebirse desde el sexo o el género, es decir, tomar en cuenta que se incorporan en la cotidianidad nuevas exploraciones sobre la sexualidad, y, por lo tanto, se debe valorar las otras formas de ser, estar, y participar.

Esta perspectiva, supone un ejercicio colectivo por la visibilización de las desigualdades que, como mujeres y hombres atravesamos y de esta manera presentar acciones para disminuirlas. Por tanto, consiste también en un ejercicio de reflexión crítica sobre lo que socialmente se transmite y las acciones que se desarrollan a partir de esto; lo cual convoca pues un empoderamiento de los sujetos, en la intención de hacer valer sus derechos en la cultura, generando acciones de igualdad y equidad. Tal como lo afirma Lamas (1996):

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

Adicional a esto, la perspectiva de género cuestiona los estereotipos con los que somos educados y se presta para nuevos procesos de socialización entre los seres humanos; en los primeros años de vida las niñas y los niños se acercan a conocer más sobre el género, a tomar conciencia de este y comienzan a construir un sentido de lo que es la identidad de género, por ende, se inicia el proceso de construcción de la identidad de género, imitando actitudes, comportamientos, lenguajes y modo de representación femenina y masculina respecto al rol que mujeres y hombres desempeñan en la sociedad, y, que van acuñados a un orden generacional, pues estas concepciones se van transmitiendo de generación a generación atribuyendo una perpetuación de los significados que se le asignan al sexo y al género, que, bajo modelos normalizadores de la conducta humana se van posicionando como elementos de poder, y, que van a determinar el desarrollo de la identidad y la configuración de los roles mujer (niña) y hombre (niño) dentro de la sociedad (Rivera, 2020).

Finalmente, es necesario hacer claridad en torno a los conceptos relacionados con estereotipos, roles, y estigmas de género. Al respecto, los estereotipos son ideas e imaginarios que se construyen socialmente a través del encuentro con la y el otro y la educación; estos cambian según cada época y contexto social, además, se han construido principalmente basados en características biológicas, por ejemplo, color de piel, genitales, o fuerza física, pero, especialmente se basan en el determinismo biológico binario, es decir, en torno a si una persona tiene genitales de hembra o de macho. Asimismo, se pone en cuestión asuntos relacionados a qué sucede con los cuerpos que no se acomodan a ese determinismo binario, qué ocurre con los cuerpos intersexuales, qué pasa con aceptar una sola opción, todo esto construido bajo aspectos de dominación y discursos hegemónicos. En este sentido, los estereotipos de género son las ideas preconcebidas sobre lo que debe ser el comportamiento social tanto de hombres como de mujeres (Escuela para la Gobernanza y la Igualdad de Género, 2020).

A su vez, los estereotipos de género crean los roles de género, los cuales son los diferentes papeles sociales atribuidos a las mujeres y los hombres; estos están sexualizados, jerarquizados, y, por ende, tienen distinto valor y se presentan excluyentes entre sí, debido a que se crean en pro de lo que se considera apropiado para cada sexo (Escuela para la Gobernanza y la Igualdad de Género, 2020).

Por último, los estigmas de género, según Goffman (como se citó en Barón, Cascone y Martínez, 2013) son “un atributo profundamente desacreditador dentro de una interacción social particular, que reduce a su portador, simbólicamente, de una persona completa y normal, a una cuestionada y disminuida en su valor social” (p.840), por lo cual, el estigma es principalmente un atributo, no perteneciente a una persona en específico sino atribuido socialmente a todo un grupo social, donde se interrelacionan diversos elementos como: etiquetado, estereotipado, pérdida de estatus y discriminación, los cuales están inmersos en una situación de poder (Barón, Cascone y Martínez, 2013). En este sentido, el concepto de estigma de género incluye:

Todos los procesos de estigmatización que tienen su origen en el sistema ideológico heteronormativo. De esta forma, el concepto de estigma de género englobaría y ampliaría el concepto de estigma sexual y permitiría vislumbrar un origen común a los procesos de estigmatización que afectan tanto a las mujeres (a las que se asigna un rol y status sociopolítico inferior al de los hombres) como a las personas que no se ajustan a los modelos de género (incluyendo a las personas que performan su género fuera de los modelos tradicionales, gays, lesbianas, bisexuales o transexuales) (Barón, Cascone y Martínez, 2013, p.844).

Por tal motivo, es necesario identificar cuáles son esas concepciones, saberes, prácticas sobre el género que habitan en el contexto rural de nuestro trabajo, puesto que, esto es lo que permite una mirada holística de los estereotipos, roles y estigmas de género que circulan culturalmente allí, y, además, cómo influyen estos en la construcción social de las infancias. Pero, también visibilizar esas acciones de desigualdad, oportunidad, resistencias o luchas que se presentan en el contexto rural frente al tema de género.

5.4. Memoria: memoria intergeneracional

Según Moliner (como se citó en Jelin, 2002) la memoria es la “facultad psíquica con la que se recuerda o la capacidad, mayor o menor, para recordar” (p.18), sin embargo, para Jelin (2002), no se debe conservar una perspectiva únicamente cognitiva, para saber qué se recuerda, sino para tener un enfoque en “cómo se recuerda” y “cuándo se recuerda”, los cuales están relacionados con algunos factores emocionales y afectivos.

En ese sentido, es indispensable tener en cuenta que, al referirnos a la memoria, esta nos remite no solamente a los recuerdos, sino también a los olvidos, narrativas, actos y silencios, donde entran en juego tanto saberes como emociones, que pueden producir huecos y fracturas, es decir, hay momentos donde se produce la activación de la memoria y otros momentos de silencios y olvidos (Jelin, 2002). A partir de esto, se debe decir que cada persona tiene sus propios recuerdos y no son transferibles a otras personas, y, es la capacidad de activar el pasado en el presente lo que interviene en la identidad personal, dado que, esta se encuentra ligada a un sentido de permanencia en el tiempo y el espacio (Jelin, 2002).

Así, ese tiempo y ese espacio o lugar, son dos condiciones que nos permiten hablar de memoria y se convierten a su vez en marcos generales para situar y darles sentido a los recuerdos. Para complementar esta idea, Halbwachs (como se citó en Gómez, 2020) menciona que el tiempo opera como organizador de los recuerdos ya que la fecha ayuda a ubicar un acontecimiento al ponerlo en relación a un evento o edad determinada. Esto, puede darse en dos sentidos, por una parte, cuando aparece el recuerdo se puede reconstruir la temporalidad, y, por otra parte, puede que solo se recuerde porque se haya pensado en el momento en que se produjo el hecho, es decir, tiempo y recuerdo se relacionan entre sí dando uno lugar a otro.

Adicional a esto, desde los planteamientos de Nora (1984) los lugares de memoria son “simples y ambiguos, naturales y artificiales (...) son lugares, en efecto, en los tres sentidos de la palabra, material, simbólico y funcional” (p.15). Por ende, en esos lugares se construyen experiencias, significados y sentidos, se recuperan los recuerdos, y, permite, además, que se encuentre el pasado y el presente.

Sin embargo, “estos procesos, [...] no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas” (Jelin, 2002, p.19). Por ende, Jelin (2002) plantea que no se recuerda solo, sino con ayuda de las y los otros, así, nuestros recuerdos personales, están inmersos en narrativas colectivas, que, más que un recuerdo son una reconstrucción. Así, según Halbwachs (Como se citó Gómez 2020) “cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva y este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos” (p.26). Por tal, cada uno de los miembros de esos grupos de relaciones sociales pueden recordar desde su individualidad, sin embargo, en el tejido y a partir de esas narraciones y voces de las otras y otros se van recreando otros recuerdos dando lugar a memorias colectivas.

Desde esta perspectiva, lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones y memorias individuales, lo cual, consiste en un conjunto de huellas que se crean a partir de acontecimientos que involucran a los grupos y se ponen en escena en sus fiestas, ritos y celebraciones (Ricoeur, como se citó en Jelin, 2002). Por tal, según Moliner (como se citó en Jelin 2002):

La vida cotidiana está constituida fundamentalmente por rutinas, comportamientos habituales, no reflexivos, aprendidos y repetidos. El pasado del aprendizaje y el presente de la memoria se convierten en hábito y en tradición, entendida como «paso de unas generaciones a otras a través de la vida de un pueblo, una familia, etc., de noticias, costumbres y creaciones artísticas colectivas», «circunstancia de tener una cosa su origen o raíces en tiempos pasados y haber sido transmitida de unas generaciones a otras» (p.26).

En este orden de ideas, Nora (1984) afirma que “la memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivientes y a este título, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones” (p.2). La memoria en este sentido, se alimenta de recuerdos vagos, particulares, globales o simbólicos de cada uno de los sujetos y “es por naturaleza múltiple y desmultiplicable, colectiva, plural e individualizable” (Nora, 1984, p.3).

De igual forma, es importante retomar la memoria desde los planteamientos de Ricoeur (2003) cuando menciona la posibilidad de una “justa memoria”, haciendo alusión al hecho de que:

La justa memoria, en tanto justa, procura extraer de los recuerdos traumatizantes su valor ejemplar, y transforma(r) la memoria en proyecto; y es este mismo proyecto de justicia, el que da el deber de memoria la forma de futuro y de imperativo (como se citó en Ruiz y Prada, 2012, p.68).

En el sentido anterior, Ruiz y Prada (2012), mencionan que la memoria vista desde la justicia enseña a reconocer la alteridad, y, recuerda la obligación que se tiene con las y los otros que han sido víctimas de diversas violencias. Así pues, es fundamental ver la memoria desde su sentido de justicia en el presente proyecto, dado que, desde la perspectiva de género, el patriarcado

ha subordinado lo femenino, y, por ende, ha generado constantemente actos discriminatorios y de exclusión hacia las niñas, mujeres, y, todos los modelos que no se adaptan a la idea suprema del hombre.

Por tal, se considera pertinente trabajar con las diversas generaciones presentes en este contexto tales como las niñas y los niños, las y los jóvenes y las generaciones adultas, teniendo en cuenta, que “la transmisión intergeneracional de la memoria se hace a través de diversos tipos de mediaciones: oralidad, gestualidad, escritura, imágenes, visuales, etc.” (Pereiro, como se citó en Ross, 2016, p.105), es decir, la transmisión de la memoria no se realiza únicamente de manera verbal y explícita, sino que, a partir de todas las prácticas e intercambios culturales, se genera una constante reconstrucción, y, por ende, la memoria no permanece invariable, sino que siempre se quitan, se conservan o se agregan nuevos elementos (Welzer, como se citó en Ross, 2016).

6. Metodología

6.1. Diseño metodológico

El presente trabajo estuvo enmarcado en una *investigación cualitativa*, la cual, según Jhon W. Creswell (s.f.), “es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano” (p.13). Además, expresa que, al explorar este problema, se debe construir un panorama complejo y holístico, es decir, construir una narrativa donde se engloban todas las múltiples dimensiones del problema mostradas en toda su complejidad (Creswell, s.f.).

Y, asimismo, Luna (2006) afirma que “la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (p.16). Así, en palabras de Quecedo y Castaño (2002) “la investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.7).

En este orden de ideas, el investigador con enfoque cualitativo “es un instrumento de recolección de datos, el cual recoge palabras o imágenes, las analiza inductivamente, se centra en el sentido de los participantes y describe un proceso manejando un lenguaje expresivo y persuasivo” (Creswell, s.f, p.13). Adicional a esto, Denzin y Lincoln (como se citaron en Creswell, s.f.) mencionan que “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan” (p.13).

Además, es menester mencionar que, en este tipo de investigación, los resultados obtenidos no son vistos como un producto, sino que, muestran un proceso siempre en construcción, a partir de un análisis inductivo de datos, es decir, centra su atención en lo particular al enfocarse en las perspectivas de los participantes (Creswell, s.f.). Tal como lo afirma Quecedo y Castaño (2002) “el objeto de los estudios cualitativos es aportar datos valiosos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes” (p.36).

Por tales razones, la investigación cualitativa marcó la piedra angular para este trabajo, ya que permitió comprender el problema planteado en su complejidad, en el sentido de explorar los roles, estereotipos y estigmas de género que se han venido construyendo en San Sebastián de Palmitas en las distintas generaciones, y cómo estos pueden permear la configuración de las

infancias, desde una mirada particular de los habitantes de este territorio; puesto que, no es solo una cuestión de que “los niños juegan con carros y las niñas con muñecas” sino que, detrás de esa lógica, se puede englobar un entramado más complejo, que puede implicar discriminaciones, subordinaciones, explotaciones y exclusiones de las dinámicas sociales y culturales.

De igual forma, el trabajo estuvo orientado desde la *hermenéutica crítica*, la cual es un encuentro entre las perspectivas epistemológicas hermenéutica y socio-crítica. Lo anterior, por el hecho de que ambas perspectivas aportan elementos tanto históricos como sociales, y, desde este sentido, se complementan con el fin de lograr una interpretación mucho más extensa de la realidad. Adicional a esto, el encuentro entre ambas perspectivas permitió que la investigación trascienda del plano conceptual con el fin de generar transformaciones y una mejor comprensión (Mejía-Quintana, 2014). Tal como dice Mejía-Quintana (2014):

El trabajo hermenéutico supone, pues, interpretar símbolos, definir tradiciones, explicar deformaciones, no solo dándole a todo ello un significado orgánico y coherente que permita dilucidar su estructura y comprender la interrelación de las diferentes esferas, sino también desentrañar los valores éticos, políticos, estéticos, religiosos y filosóficos que le confieren significado al ser humano frente a su realidad, al mundo y al cosmos en general (p.49).

En ese sentido, tener un enfoque de perspectiva de género, implicó ser conscientes del hecho de que los roles, estereotipos y estigmas de género, son producto de una construcción histórico-social y cultural, donde el ser de las personas se enmarca en fuerzas sociales tales como el patriarcado, que imponen una determinada forma de poder estar en el mundo. Es decir, al estar inmersas en el contexto, para lograr una verdadera comprensión, fue necesario no desconocer la historia social, política, económica y cultural que ha enmarcado a ese territorio.

En esta lógica de ideas, se debe mencionar que el objetivo de la hermenéutica crítica además de la comprensión y el conocimiento de los intereses que allí están inmersos, radica es en la voluntad de transformación a partir de la reflexión de las personas; en palabras de Bauman (1980):

Orientada a interpretar la vida individual, social e histórica de los hechos sociales, pero sus pretensiones no claudican en la sola comprensión conceptual de la realidad

contemporánea, sino que, por el contrario, se orientan a desarrollar, a partir de ello, una conciencia crítica, una actitud contestataria y una voluntad de superación que permita lograr transformaciones significativas en la existencia individual y social de la colectividad. (como se citó en Mejía-Quintana, 2014. p.50).

Con esto, es importante aportar a la reconstrucción y transformación de concepciones instauradas en el territorio y la reflexión de las implicaciones que estas generan en la configuración social de las infancias. Por tanto, esta investigación estuvo orientada a visualizar las acciones que se desarrollan en el territorio y resignificar las maneras como se designan roles, estereotipos o estigmas a las infancias, pero, además, generar una conciencia crítica y reflexiva de los procesos enmarcados en los saberes y experiencias vividas, para transformar ese lugar que se habita.

Se hace necesario, bajo estas miradas reflexivas, centrar la investigación cualitativa desde un *estudio fenomenológico*, dado que, las características que se designan de este, dan cuenta de los procesos que se desean realizar para alcanzar los objetivos del trabajo; dicho esto, se debe entender el estudio fenomenológico como “el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno” (Creswell, s.f. p.37). Por ende, lo fenomenológico implica una comprensión de las experiencias humanas vividas.

Además, es necesario tener en cuenta, tanto la perspectiva psicológica de la fenomenología como la perspectiva sociológica, aclarando que la primera, se centra en las experiencias individuales, y la segunda, en las experiencias que construyen los individuos en grupo (Creswell, s.f.); ya que, recordando los planteamientos de Norbert Elías, no se debe crear una dicotomía entre estos, sino verlos como un entramado, respondiendo de igual forma a los planteamientos de Freud (1980) cuando menciona que:

En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo (p.67).

Para entender la fenomenología es importante traer a memoria a Max Van Manen (2003) cuando menciona que “la fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo

tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo. [...] Pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas”. (p.27) Por tanto, la fenomenología toma como punto eje la experiencia vivida en tanto interpretar esa experiencia tal como se vivió, su sentido está entonces vinculado a generar reflexividad entorno a eso vivido y que estos significados del mundo vivido tomen relevancia y sean el escenario para desarrollar procesos de transformación.

La fenomenología como metodologías de investigación social, es un proceso empírico, subjetivo, individual, que parte de la experiencia, una experiencia que ya fue vivida y a la cual las personas le adjudican algún sentido y significado en su memoria puesto que se fundamenta en la reflexión y comprensión a profundidad de esa experiencia. En palabras de Max Van Manen (2003), “la fenomenología está vivamente interesada en el mundo significativo del ser humano” (p.28)

En suma, la fenomenología retrata el mundo tal cual es vivido por las personas, es la manera como se pone en escena la memoria de aquello que ya fue vivido pero que tiene una repercusión en la práctica, es por eso que la fenomenología podría proyectarse en palabras de Martin Heidegger Como ese “ser siendo en el mundo de la vida con otros” esto en aras de que necesitamos de los otros para tener esa experiencia, pues no somos sujetos individuales, sino que estamos permeados por otras y otros que son partícipes y participantes de nuestra experiencia.

Asimismo, la fenomenología descansa en cuatro conceptos clave según Álvarez-Gayou (2003):

La temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (p.85-86).

Así, el estudio fenomenológico, permitió ampliar el panorama frente a las diversas relaciones que se tejen en el territorio, comprender de qué manera los habitantes de San Sebastián de Palmitas construyen su visión frente al mundo, y, los significados que le otorgan a algunos aspectos importantes de su vida diaria. Por tal, este ejercicio posibilitó procesos de significación de las relaciones con los otros, es decir, procesos de socialización con los individuos que habitan

el mundo. Con esto, se puede expresar que “los individuos de la sociedad construyen significados de su vida cotidiana” (Creswell, s.f. p.39) y son esos significados los que le permiten una participación en la sociedad.

Por tanto, el estudio fenomenológico posibilitó la comprensión de las experiencias vividas de los individuos que habitan el territorio propuesto y, con este ejercicio se tuvo un acercamiento a la esencia de la experiencia y significados que aparecen allí; en la cual según Creswell (s.f) “los investigadores buscan [...] el significado central que subyace a la experiencia” (p.38) a partir de la búsqueda de todos los significados posibles.

La fenomenología centra su valor pues, en las experiencias humanas y en las relaciones con las otras y los otros y la pregunta o reflexión sobre lo que la experiencia significa para cada persona, así, a partir de esto, generar procesos de significación de los fenómenos que ocurren en torno a una sociedad. En suma, en lo que la fenomenología se interesa es en los aspectos esenciales de las experiencias, no en las explicaciones de los fenómenos, sino en cómo estos fenómenos pasan por el cuerpo, por los sentidos y significados construidos por los individuos, en interacción con otros, en este caso, en torno a la experiencia de género vivida en la infancia.

6.2. Técnicas para recoger la información

Para la recolección de datos, es importante tener en cuenta que se necesitan “una serie de actividades relacionadas que conllevan a recoger de manera beligerante la información para dar respuesta a las preguntas que emergen en la investigación” (Creswell, s.f. p.67), por tanto, es trabajo del investigador o investigadora encontrar las herramientas más próximas a su trabajo que le permita y le facilite el acceso a dicha información. Desde este sentido, el presente trabajo buscó acercarse a los sujetos y al campo, en primer lugar, mediante la *observación participante*, para ello, se debe hablar de la observación, así, según Martínez (2007), es la técnica base para las descripciones de calidad, la cual se debe realizar desde la indagación, para focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos, y, así lograr reconstruir la dinámica de la situación.

Por su parte, la observación participante, exige un ejercicio de focalización en las experiencias vividas, por tanto, esto requiere estar dentro, ser parte de la población y del problema, (Martínez, 2007, p.75) lo que implica involucrarse dentro de la situación, no poner el foco desde lo externo. Y en ese sentido, implica que:

El observador tenga la capacidad de hacer extraño lo cotidiano, de ser aceptado por el grupo estudiado, de lo contrario la observación podría tener un sesgo en el momento de registrar los datos y van a perder validez en el proceso de análisis (Martínez, 2007, p.76).

A su vez, se debe mencionar que como instrumentos para la recolección y sistematización de la información proporcionada mediante la observación, se hizo uso de fotografías, notas de voz y de *diarios de campo*, los cuales según Bonilla y Rodríguez (como se citó en Martínez, 2007) le permiten a quien investiga un monitoreo permanente del proceso de observación, en el cual, se toma nota de aspectos que se consideran importantes para analizar e interpretar dicha información; además, Martínez (2007), plantea que los diarios de campo no se deben reducir a recopilar la información, sino, que son la fuente para la elaboración de un informe que busque relacionar la teoría con la práctica.

Por su parte, con el objetivo de propiciar un ambiente donde las y los participantes se sintieran dispuestos a dialogar, la realización de la observación participante se llevó a cabo mediante el desarrollo de *técnicas interactivas*, las cuales según Quiroz, Velásquez, García y González (2002):

Son un conjunto de procedimientos y herramientas, que se realizan acorde a un tema y objetivo específico para recoger información útil a su estudio investigativo (...) los cuales generan procesos que promueven el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (p.48).

Las técnicas interactivas, según Quiroz et al. (2002), lo son en la medida en que en “la interacción social, los seres humanos aprenden significados y símbolos que les permiten ejercer sus capacidades para conocer, relacionarse, crear y pensarse” (p.49). Por tanto, es necesario entender la interacción “como una práctica de encuentro con el otro” (Quiroz et al, 2002, p.50). Estas permiten pues, reconocer unos saberes y ponerlos en escena, además, de tener una reflexión sobre estos en la construcción colectiva de conocimiento. Desde este sentido, se busca realizar técnicas que:

A partir del dibujo, de la pintura, de la escritura, del retrato o de la fotografía, permiten que los sujetos plasmen y narren situaciones, hechos, momentos, ambientes, dando cuenta de los diferentes componentes y características de esa realidad, al igual de las diferentes comprensiones y percepciones que los sujetos tienen de ella. (Quiroz et al., 2002, p.64).

Al utilizar este tipo de técnicas se espera que las personas “expresen el mundo tal y como lo viven y lo experimentan cotidianamente” (Quiroz et al., 2002, p.64), y, se centran en tres preguntas fundamentales, la primera es el “qué”, haciendo alusión a qué sienten, qué hacen, qué piensan, etc., la segunda, es el “por qué” que alude a la comprensión y explicación, y, la última es el “cómo”, es decir, cómo expresan y viven lo que sienten.

Por otra parte, a partir de estas técnicas se buscó “rescatar la experiencia de los sujetos, y la recuperación de procesos, hechos, acontecimientos que se dieron en el pasado, pero que cobran vida en el presente e inciden en el futuro” (Quiroz et al., 2002, p.65), es decir, rescatar la memoria intergeneracional. En suma, al utilizar estas técnicas se dio lugar a la interpretación y comprensión de esas vivencias y hechos en el territorio donde habitan, además de buscar que "los sujetos construyan sus propias narrativas y representaciones" (Quiroz et al., 2002, p.65), y, asimismo, “posibilitan evocar momentos significativos y la recuperación de la memoria individual y colectiva; buscando interpretar y comprender lo que se dio, descubriendo articulaciones, relaciones, sentidos” (Quiroz et al., 2002, p.65).

De manera específica, las técnicas interactivas que se abordaron con las niñas y los niños fueron seis (6), a saber: personificando, creando un personaje, mi cuerpo en arcilla, juegos y juguetes, cartografía colectiva, y, conociéndonos a la distancia. Estas técnicas interactivas hicieron uso de diversos materiales y actividades como el colorear, recortar, dramatizar, jugar, trabajar con arcilla, realizar mapas, etc. Asimismo, a excepción de “conociéndonos a la distancia” que fue una actividad por medio de cartas, el resto de técnicas se desarrollaron en sesiones de hora y media a dos horas cada una, mediante la metodología de carrusel, en la cual íbamos pasando por los distintos grupos de niñas y niños. Además, es importante mencionar que estas actividades fueron el foco central de las sesiones, pero, siempre se realizaba una actividad inicial y una de cierre, acorde con los gustos, necesidades e intereses particulares de las niñas y niños. Por parte de las

generaciones adultas, las técnicas interactivas que se llevaron a cabo fueron tres (3), llamadas: Fotonarrativas, colcha de retazos y la comunidad que queremos; las cuales, fueron pensadas para promover una participación activa por parte de las y los participantes, haciendo uso de fotografías y materiales como plastilina, colores y hojas de block.

A su vez, el mediador para la realización de todas estas actividades fue la pregunta, y, por tal, a medida que se iban desarrollando las técnicas interactivas, se les realizaron preguntas abiertas a los y las participantes con el objetivo de propiciar la activación de la memoria y la reflexión de tal forma que se diera lugar a conversaciones profundas. Estas técnicas interactivas mencionadas anteriormente se desarrollan en el anexo 1, específicamente, en el anexo 1.1., en el cual se podrá encontrar su objetivo y una pequeña descripción de su realización, inspirada en algunos de los planteamientos de Quiroz et al. (2002), además de las preguntas orientadoras para la mediación de los encuentros, y, en el anexo 1.2., se podrán encontrar algunas fotografías de evidencia.

Finalmente, a partir de las observaciones realizadas, se hizo la selección de un *grupo focal*, el cual “se centra en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador” (Morgan, 1997; como se citó en López, 2013, p.3). Este grupo, permite un diálogo con las personas implicadas en el proceso, mediante una conversación mediada por preguntas, en la que los miembros del grupo puedan participar, discutir y comentar los aspectos relacionados con el tema.

La técnica de los grupos focales, resulta útil Según Hamui-Sutton y Varela (2012) “para explorar los conocimientos y experiencia de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (p.56). Esta técnica del grupo focal se realiza principalmente por medio de una *entrevista semi estructurada* de manera colectiva, la cual parte de un cuestionario flexible y abierto que permite volver sobre aquellos aspectos en los que se quiere profundizar por medio de la generación constante de nuevas preguntas en la interacción con los participantes.

Específicamente, para la realización de las técnicas interactivas con el grupo focal se seleccionaron a las niñas y los niños que mostraban más interés frente al tema y eran más abiertas y abiertos a la participación y la conversación. Siendo necesario mencionar que la entrevista semi estructurada se llevó a cabo mediante la elaboración de tres (3) juegos, que permitieran que las niñas y los niños se sintieran en un ambiente relajado y propio para hablar de sus vidas y conversar, y no se sintieran incómodos por pensar que estaban siendo interrogadas o interrogados. Estos tres

(3) juegos estuvieron enfocados en los tres tiempos de la vida de las personas: pasado, presente y futuro e involucraron actividades como jugar escalera, alcanza la estrella o adivinanzas. Adicional a esto, se realizó una entrevista semi estructurada a una de las maestras del centro educativo, la cual está a cargo del grado tercero y, que desde el primer momento se mostró muy interesada por el tema de investigación.

6.3. Acerca de la población participante

Nuestro acercamiento con la población participante comenzaba desde un poco antes de las 6 de la mañana cada lunes o miércoles cuando debíamos ir hasta el centro de la ciudad de Medellín para tomar la ruta de bus que nos llevaba directo a San Sebastián de Palmitas, así pues, cuando nos montábamos en el bus nos encontrábamos principalmente con hombres que trabajan en la construcción de la carretera que se dirige hacia San Jerónimo o Santa Fé de Antioquia o que laboran en algunos de los estaderos, viveros, tiendas o empresas cercanas a la ruta por donde pasa el bus. Una vez se atravesaba el Túnel de Occidente las personas que venían desde el centro de Medellín comenzaban a descender, pero, el bus no quedaba vacío, sino que, teníamos la oportunidad de ver cómo las y los habitantes del territorio iban ingresando poco a poco, con el objetivo principal de ir al centro de Medellín. Asimismo, debido a que esta ruta de bus pasa por gran parte del corregimiento, incluyendo no solamente su cabecera sino también algunas veredas, tuvimos la oportunidad de acercarnos y entablar conversaciones con muchas de estas personas principalmente porque les generaba curiosidad el hecho de que por ejemplo el primer día, no sabíamos dónde nos teníamos que bajar para llegar al centro educativo o incluso el hecho de que nos sorprendían otras cosas que para ellos y ellas ya eran cotidianas, tales como las vías en mal estado, la vía angosta para entrar a San Sebastián de Palmitas en la cual la mayoría de conductores deben tocar las bocinas de los buses para evitar algún tipo de accidente, la ubicación de las veredas, la arquitectura de algunas de las viviendas, las fincas de recreo que se encuentran en estas zonas, la gran variedad de cosechas, entre otras. Estas personas que se subían al bus por lo general iban a Medellín con el objetivo de hacer diligencias médicas, pero, además, se encontraban también algunos campesinos, los cuales, con sus trajes típicos, portando sombrero, poncho, ruana o carriel, iban con sus costales llenos de frutas o verduras para poder vender en las plazas de mercado de Medellín lo que habían recolectado en las cosechas.

Una vez descendíamos del bus en la entrada de la vereda La Aldea, debíamos recorrer algunos metros que nos permitían observar las casas y algunos de sus lugares más representativos como el cable o la iglesia. Además, entablábamos pequeñas conversaciones con algunos de sus habitantes, especialmente al ir a lugares como la tienda, la papelería o la panadería. Finalmente, llegábamos al Centro Educativo La Aldea, donde tenían lugar las actividades centrales de la jornada.

Con relación a las personas que participaron de estas actividades, se debe comenzar por decir que el trabajo con las niñas y los niños se dividió en dos momentos, el primer momento, fue a nivel presencial, el cual estuvo enfocado en tres grados del Centro Educativo, específicamente, con los grupos de primero, tercero y quinto; y, durante toda la jornada escolar, íbamos rotando por los distintos grados. Así, el segundo momento, se llevó a cabo a través de una actividad a distancia por medio de cartas con las niñas y los niños pertenecientes al grado cuarto, quienes por falta de una o un docente específicamente para estas y estos, debían estar en modalidad de alternancia con el grado quinto para que así, una sola maestra pudiera atender a los dos grupos a la vez, y no estaban presentes los días que asistíamos al lugar.

Con relación a las particularidades de cada grado, el grado primero estaba conformado por 12 estudiantes, 4 niñas y 8 niños, entre las edades de 5 y 7 años. Este grado desde sus particularidades se destacó por ser un grupo íntimo y privado, en donde sus saberes y prácticas se movilizaban en torno a las experiencias personales que habían tenido hasta ese momento de sus vidas. Las niñas de este grupo desde su singularidad eran muy participativas, pero, además, tenían algunos rasgos que las identificaban en cuanto a ser líderes del grupo, y, desde este sentido, estar al tanto de las dinámicas que se desarrollaban; los niños, al contrario, se mostraban algo tímidos o desatentos, puesto que, la participación era un poco más limitada. Con relación al trabajo en general las niñas y los niños siempre mostraban un interés por las actividades, las consideraban llamativas y de su agrado, por tanto, las desarrollaban con dedicación y esfuerzo.

El grado tercero estaba conformado por 20 estudiantes, 9 niñas y 11 niños, entre las edades de 8 a 11 años. Este fue un grupo que nos retó como maestras, y, por tal, impulsaba nuestra reflexión y creatividad constante, puesto que, sus dinámicas giraban en torno a unos intereses y gustos particulares, que, en muchos momentos generaban que la atención o dedicación en las actividades propuestas no fuera la esperada. Sin embargo, se pudo lograr una vinculación con el proyecto y cada niña y niño desde su subjetividad aportaba de distintas maneras en la apropiación e

interiorización de los conceptos y actividades trabajadas, destacando en particular a los niños quienes desde su espíritu aventurero generaban acciones reflexivas sobre el tema y las manifestaban, contrario a las niñas que desde sus silencios y pausas expresaban también sus sentires.

El grado cuarto estaba conformado por 10 estudiantes, 3 niñas y 7 niños, entre las edades de 9 a 12 años. De este grupo es posible decir que, si bien fue una metodología de cartas, y, no pudimos escuchar sus voces, interactuar o jugar con estas y estos, se mostraron realmente abiertos por medio de la escritura a compartirnos sus experiencias y vivencias personales y las de sus familiares o amigas y amigos. Incluso, en algunos momentos adjuntaron fotografías personales sin que esto fuera una indicación, para que tuviéramos la oportunidad de conocerlos a ellas y ellos, y, a los miembros de su familia, además de ver algunos momentos especiales en sus vidas como cumpleaños o primeras comuniones.

El quinto grado estaba conformado por 14 estudiantes, 8 niñas y 6 niños, entre las edades de 10 a 14 años. Este grado en particular fue un grupo sumamente participativo y entregado a las actividades, sus reflexiones desde el análisis crítico de la realidad motivaba los encuentros a nutrirse de nuevos conocimientos y a generar prácticas de resistencia frente a los asuntos tradicionalistas que se pudieran detectar en la puesta en común con las y los participantes; de manera especial, es de resaltar la vocería que tomaron los niños del grupo al ser los actores más activos de proceso, mostrando día a día un interés y un acercamiento más profundo, en contraposición con esto, las niñas desde sus singularidades participaron del proceso de una manera menos participativa, mediada por acciones de timidez o de vergüenza, por tal, su gusto por el arte fue vital para poder interpretar y comprender sus modos de ser y estar en el mundo.

Con relación al trabajo con las generaciones adultas, se citó a un encuentro a las y los acudientes de las niñas y los niños que quisieran estar presentes y aportar al proyecto. Finalmente, terminaron yendo a la sesión seis (6) madres de familia entre los 25 y los 35 años de edad, las cuales tenían a sus hijas o hijos en los diversos grados del Centro Educativo, desde primero hasta quinto. Y, algunas de estas asistieron además con sus hijas e hijos más pequeños que por su edad, aún no están escolarizados. Estas madres de familia desde el primer momento mostraron una alta participación al punto de que contaban con extremo detalle y detenimiento las experiencias propias de su infancia o las de sus madres, padres, abuelas, abuelos, tías o tíos. Además, se mostraron

receptivas ante las técnicas interactivas propuestas y con gran gusto participaron de las actividades manuales.

Finalmente, las maestras del Centro Educativo, fueron sumamente colaborativas y estuvieron abiertas a contar tanto sus experiencias personales en relación a su acercamiento con la comunidad en general, como sus experiencias con las niñas y los niños en las aulas y las actividades que realizan. Además, al tener ellas un acercamiento con las familias de las niñas y los niños, fue posible que nos contaran sobre las dinámicas que se llevaban a cabo en algunos de los hogares como también las particularidades y necesidades de las niñas y niños.

6.4. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas del trabajo van en concordancia con el respeto por la identidad de las y los sujetos. Para esto, se estableció desde el comienzo un consentimiento informado relacionado con el manejo de la información y la toma de fotografías según lo especifica la ley 1098 de 2006, respetando la privacidad, teniendo un acuerdo mutuo con las y los participantes implicados, en el cual el objetivo era que cada uno de las y los sujetos fuera consciente de que durante todo el proceso tienen toda la libertad para ocultarse o mostrarse ante los ojos de las demás personas, y, que pudieran las niñas y niños decir verbalmente que aceptaban o no la participación en las actividades, así como también, tener presente que como investigadoras se debía respetar los pocos o muchos indicios o información que nos brindaban.

Por otra parte, se les informó a las y los participantes que el trabajo era realizado bajo fines investigativos impulsando así, nuestra reflexión como maestras. En este sentido, en las relaciones que tejieron con las otras y otros, con sus formas de habitar el mundo, su lenguaje, sus experiencias, sus prácticas cotidianas y sus saberes, se debe respetar la privacidad y el manejo de los datos, por tal razón, se evitó durante todo el proceso poner en evidencia la identidad de las y los sujetos a partir de mantener a las y los participantes en un anonimato y/o se les cambiaron los nombres propios bajo un previo consentimiento por parte de estos y estas. En relación con la recolección, se tuvo en cuenta, tal como lo menciona Luna (2006) que “cuando se está en presencia de ese otro que, según la fenomenología, es como uno, es inevitable la autorreferenciación ocasional en la vida del/a otro/a” (p.34). Por ende, durante el desarrollo del trabajo de campo se procuró mantener una suspensión del juicio, es decir, siendo conscientes de nuestras propias creencias y estereotipos, para no ir a caer en una mala interpretación de los datos recolectados, dado que, sin esta suspensión:

Es posible incurrir en interpretaciones del/a otro/a basadas en la autointerpretación, lo que terminaría produciendo en la lectura de la información, el efecto de hacer decir al otro o a la otra lo que la investigadora diría de sí misma frente a vivencias similares (Luna, 2006, p.34).

En este sentido, retomando los planteamientos de Luna (2006), en los procesos que se llevaron a cabo con las y los participantes frente a las vivencias, encuentros y relatos individuales, se tuvo en cuenta que, como investigadoras:

No podemos pretender la desnudez total del mundo interior del/la narrador/a, ni menos forzarlo/a sacar fuera de sí, vivencias y significados que puedan afectarlo/a emocionalmente con consecuencias devastadoras cuya reparación esté por fuera de las posibilidades del investigador/a, o bien, despojarlo/a, mediante la coacción o la persuasión, de una de las posesiones más importantes que nos permiten a todos y a todas separar nuestro mundo interior del mundo exterior: el secreto (p.33).

Además, en el trabajo de investigación no sólo se buscó alcanzar nuestros logros y los objetivos propuestos, sino que se procuró que a su vez fuera un ejercicio de retroalimentación en los que las personas tuvieron la posibilidad de ampliar sus perspectivas y generar reflexiones sobre las concepciones que circulan en el territorio, y, cómo estas prácticas permean la vida de las y los sujetos y la configuración de su identidad; para ello como encuentro final, se les invitó a la elaboración de un mural por grado, en el cual las y los participantes plasmaron por medio de frases aquellas reflexiones que les suscitó todo el proceso, y, pusieron las marcas de sus manos como símbolo de compromiso hacia un constante pensar respecto a la temática trabajada, además de quedar como un recuerdo físico del trabajo realizado con la comunidad.

Finalmente, en el anexo 2 se vinculan los consentimientos informados que se le presentaron a la comunidad antes de realizar cualquier tipo de acciones en las cuales se expusiera la identidad de las y los participantes, tales como fotografías, grabaciones, videos, diarios de campo y entrevistas, además de las fotografías de los murales realizados. El anexo 2.1. hace referencia al consentimiento informado que se le presentó a los acudientes de familia para sus hijos e hijas, y el

anexo 2.2., hace referencia al consentimiento informado que se presentó para el trabajo con personas adultas, y el anexo 2.3. hace referencia a las fotografías.

6.5. Estrategias de análisis

La información que fue recolectada durante todas las sesiones, quedó registrada por medio de diarios de campo, grabaciones de voz y fotografías. Posteriormente, todos los datos fueron codificados por medio de matrices analíticas, las cuáles se encuentran adjuntas en el anexo 3. Estas matrices, nos permitían hacer un ejercicio fuerte de interpretación a medida que se separaba la información en las categorías y subcategorías propuestas. A su vez, la elaboración de estas matrices analíticas permitió sacar a la luz categorías emergentes que no fueron tomadas en consideración de manera inicial durante el desarrollo del anteproyecto tales como la categoría de resistencias y la fuerza que tomaron algunos aspectos entre ellos los juegos, juguetes y los medios masivos de comunicación.

También, la información que se codificó en estas matrices analíticas se contrastó, interpretó y se analizó con los diversos textos que han transversalizado este proyecto, tanto en el rastreo de antecedentes como en los referentes conceptuales. Así pues, toda esta información permitió finalmente realizar un tejido en el apartado de resultados, el cual fue construido por medio de las palabras, experiencias y comportamientos de las niñas, niños, maestras, y madres de familia, así como a partir del análisis, interpretación, comprensión y reflexiones personales que dieron paso a la sistematización de la información. Teniendo en cuenta, tal como lo plantea Simao (2010) que “analizar la información supone organizar formas de establecer categorías, modelos, unidades descriptivas, además de interpretar la información, dando sentido y significado al análisis” (p.1).

7. Resultados

7.1. Las niñas y los niños del presente que habitan la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas: entre aceptaciones y resistencias

7.1.1. Vereda la Aldea de San Sebastián de Palmitas: el contexto muy muy lejano

A partir de los acercamientos que se tuvieron con la comunidad de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, es pertinente traer a colación el concepto de desigualdad, el cual se entiende como “el resultado de eventos azarosos o producto de la explotación y del acaparamiento de oportunidades, como mecanismos que impiden una real movilización social y que perpetúan los ciclos de pobreza intergeneracional” (Freitez y Bagoni. 2017. p.3). Lo anterior, debido al hecho de que, si bien la población perteneciente a esta vereda hace parte de una de las más grandes ciudades de Colombia, como es Medellín, se pueden observar grandes diferencias, carencias y necesidades respecto al bienestar de vida de sus habitantes, en especial de las niñas y los niños; es decir, las dinámicas cotidianas de las personas a nivel de educación, desplazamiento, esparcimiento, trabajo, entre otras, muestran notorias diferencias respecto a estas situaciones a nivel urbano, dado que, las oportunidades muchas veces son limitadas y esto conlleva a que los cambios en las condiciones de vida entre generaciones realmente no sean significativos.

En este sentido, se manifiesta como las personas se ven inmersas en dinámicas rururbanas, lo que implica que si bien realizan actividades usualmente asociadas a los contextos rurales, como es trabajar en la agricultura, o tener la posibilidad de jugar en la montaña, a su vez, tienen la oportunidad de acceder de manera “constante” a la parte urbana de Medellín como puede ser el centro, o también a otros de sus corregimientos, especialmente San Cristóbal, además, la opción de desplazarse a otros municipios cercanos como lo son San Jerónimo o Santa Fé de Antioquia. Estos desplazamientos, se realizan en mayor medida por necesidades específicas, como asistir a citas médicas, realizar trámites legales, ir de compras, visitar familiares, etc.

Estas salidas hacia otras zonas de Medellín, se convierten para las niñas y los niños en una actividad recreativa en la cual pueden estar inmersos o inmersas en dinámicas distintas a las de su cotidianidad. Esto se manifiesta en las niñas y los niños en frases como: “me gusta ir a pasear cuando tengo la cita de los ojos en Medellín” (niña), “me gusta pasear en San Cristóbal a visitar a

mi prima” (niño), “me gusta ir a pasear en Medellín” (niño), “me gusta ir a Medellín a visitar las estatuas” (niña).

Lo anterior, muestra cómo las niñas y los niños habitantes de este corregimiento entablan una relación distinta y le otorgan significados diferentes al hecho de pertenecer a contextos urbanos, específicamente, consideran que no hacen parte de Medellín, y, que esta a su vez es una ciudad grande e imponente que les ofrece distintas posibilidades de acción, por ende, tienen una visión de este lugar desde la admiración; por ejemplo, para una persona de la ciudad ir a una cita médica podría ser una diligencia no grata y tediosa, mientras que, para estas niñas y niños, estas actividades se convierten en un momento divertido por el hecho de cambiar de ambiente, interactuar con otras personas, ver grandes edificios, centros comerciales o puentes, entre otros aspectos.

En la misma línea, las niñas y los niños al estar conscientes de la magnitud de la ciudad en comparación con el lugar en el cual habitan, consideran que ir a Medellín también los pone en riesgo o en posición de vulnerabilidad ante ciertas circunstancias tales como ser víctimas de robos o de violaciones; esto se manifiesta ante frases como “en Medellín roban mucho” (niño) o “los adultos pueden ir a Medellín solos, los niños no” (niña). Situación que genera que en la parte urbana de Medellín deban estar siempre acompañados de una persona adulta, mientras que, por el contrario, en su contexto cotidiano pueden contar con más libertad y tranquilidad para desplazarse o salir a jugar; esto se evidencia mediante comentarios de las niñas y los niños cómo: “podemos ir solos a la tienda de Don Rogelio y a la cancha” (niño).

Por otra parte, con relación al desplazamiento y sistema de transporte que poseen los habitantes del sector, es necesario mencionar que tanto a nivel interno del corregimiento como a nivel de desplazamientos hacia otras partes de Medellín, en múltiples situaciones el sistema público de transporte del sector es deficiente; debido a que, solamente hay una ruta de buses que pasa por la parte principal de las veredas, específicamente por el centro de Palmitas y por las veredas la Frisola, la Volcana, la Suiza y La Aldea. Asimismo, esta ruta pasa con poca frecuencia a lo largo del día, y, por lo tanto, los habitantes deben esperar en una carretera principal con vías estrechas o curvas en la cual los vehículos se desplazan a altas velocidades, lo cual conlleva a que las personas corran el riesgo constante de ser víctimas de un accidente, debido a que no hay un lugar específico donde se puede tomar el bus, es decir, una estación, sino que esto se da en cualquier punto de la

vía. Además, por tener que pasar por el peaje asociado al túnel de Occidente el valor de este servicio público es más elevado que el del resto de buses de la ciudad. En palabras de Duque (2020):

No hay ruta de buses desde la centralidad del corregimiento pues ninguna empresa la encuentra rentable prestarle servicio a los cerca de 8000 habitantes, Palmitas además tiene veredas muy dispersas y eso complica todo mucho más. Es común entre los habitantes la expresión de “bajar a Medellín”, una frase que lo dice todo (p.2).

Esto genera que las niñas y los niños, como las demás personas del corregimiento deban caminar grandes distancias para ir a sus lugares de trabajo o de estudio tal como lo menciona una de las niñas de la Institución: “me demoro una hora caminando a la escuela” (niña); adicionalmente, ir hasta la parte urbana de Medellín no es tan accesible, dado que, implica un gasto de tiempo de prácticamente todo el día, además de un gasto económico elevado. Es de resaltar y reflexionar, que el hecho anterior se ha naturalizado entre las personas y ha configurado su manera de ser y de actuar, por tal, aceptan y se adaptan a esta situación de tal forma que logran cumplir con sus actividades diarias.

Respecto a las dinámicas laborales de los habitantes de la comunidad, las niñas y los niños, así como las maestras, expresan que es común que muchas mujeres trabajen en restaurantes o estaderos cercanos de la zona como meseras, cocineras o en oficios varios, mientras que, los hombres trabajan principalmente en la agricultura o en construcción, asociada a las obras de la vía que se dirigen a Santa Fé de Antioquia; en estos empleos los ingresos no superan el salario mínimo legal vigente en el país, el cual no es suficiente para cubrir todos los gastos de las necesidades básicas en los hogares y más aún en aquellas familias donde hay hijos o hijas por los cuales deben asegurar su bienestar.

Dadas las condiciones socioeconómicas, la mayoría de las madres y padres de familia se ven en la obligación de trabajar y esto trae consigo que las niñas y niños permanezcan solos en las casas en varias ocasiones; asimismo, deben entonces ejercer ciertas responsabilidades para contribuir con el mantenimiento y orden de sus hogares, como puede ser cuidar a sus hermanos o hermanas menores, hacer el aseo del hogar o cocinar. Como consta en las conversaciones con las niñas y los niños en frases como “a mí me toca prender el fogón y hacer el arroz” (niño), “yo cocino” (niña), “me toca cuidar a los hermanos” (niña), “yo organizo la cocina, barro y lavo los

zapatos” (niño), “yo tengo que lavar los platos y organizar un poco la casa” (niño), “mi mamá me deja sola porque tiene que trabajar para conseguir la plata del arriendo” (niña).

Desde la perspectiva de una de las docentes del Centro Educativo, las niñas y los niños producto de las dinámicas por las cuales tienen que atravesar sus padres y madres “viven realidades muy complejas”. Al respecto, mencionó que algunas niñas o niños solamente pueden comer una o dos veces al día por falta de dinero, y, especialmente “las niñas tienen responsabilidades que a su corta edad no deberían tener”, por lo que, la maestra considera que lo anterior conlleva a que las madres y los padres le quieran dejar toda la responsabilidad de crianza a la escuela. En suma, fue posible observar cómo la soledad de las infancias permea constantemente estos contextos, donde las niñas y los niños producto de las dinámicas socioculturales y económicas deben permanecer mucho tiempo solas y solos, y, por tal, deben cuidarse a sí mismos y a sus hermanos o hermanas.

Ahora bien, aunque las niñas y los niños se ven envueltos en situaciones en las cuales deben de desarrollar ciertas tareas diarias como ya se ha esbozado, también se debe resaltar que cuentan con el espacio suficiente para explorar el territorio que habitan, relacionarse con este, y aprender sobre los significados que circulan en su entorno. Al respecto, las niñas y los niños mencionaron que algunos lugares representativos para ellas y ellos son la quebrada, la cueva, la tienda de Rodrigo, la iglesia, la panadería, la estación del cable aéreo, la casa de Triana y la cancha. A estos lugares les han otorgado significados, y son específicos para ciertas actividades, además, cuentan con historias y experiencias particulares. Por ejemplo, la cancha es propia para los juegos o deportes al aire libre, la estación del cable sirve para actividades de tecnología por su acceso a internet gratuito por medio de Wifi, sus casas son un entorno de seguridad y protección para actividades más calmadas como leer, hacer tareas, jugar con su familia, entre otras, y, la iglesia es un lugar de miedo porque “solo van viejitos” (niña). Recuperando la voz de las niñas y los niños: “nos sentimos seguros en la casa” (niño), “nos gusta jugar en la cancha” (niña), “en la iglesia espantan, no nos gusta jugar por allá” (niña), “me gusta jugar en la cancha a montar bicicleta y patines” (niña), “lo bueno de estar solo es que uno puede ser un poco más libre” (niño).

Respecto a los lugares de miedo para las niñas y los niños, Bauman (2008) menciona que, si bien el miedo es un sentimiento que pueden experimentar todos los animales, como respuesta a amenazas que pueden poner en peligro sus vidas, los seres humanos alcanzan un segundo nivel que tiene una connotación social y cultural, por tal, este miedo orienta su conducta tanto si hay una amenaza real o no. Desde este sentido, cuando las niñas y los niños manifestaron que le temen a la

iglesia, o a otros lugares como por ejemplo la quebrada o el trapiche, en su mayoría, más allá de haber vivido experiencias directas de amenaza en contra de su vida en estos lugares, lo que experimentan y aprenden en realidad es una transmisión de historias o sentimientos colectivos, que les mencionan tener por ejemplo precaución en la quebrada porque se podrían ahogar o caer, o incluso porque podrían aparecer algunas figuras o personajes de los mitos y leyendas de la región, o al ser la iglesia un lugar que se relaciona con la espiritualidad, en contraposición también puede ser un lugar de espantos, en palabras de las niñas y los niños: “en la quebrada en la noche aparece mitad león y mitad ternero” (niño), “dicen que hay un león mitad ternero y una señora lo esperaba en la puerta con una pistola” (niño), “en la marranera aparece una niña de vestido largo blanco y perseguía a los niños” (niño), “por donde Trina, el que vaya en la madrugada es un valiente, aparece la niña, la madre monte” (niño), “el arranca yuca también da miedo” (niño), “en el trapiche se ahorcaron dos, mi papá siente brujas, lo arañan” (niña).

Con relación a las historias que narran los niños y niñas sobre algunos de los mitos y leyendas presentes en su contexto, Ricoeur (1999) menciona que las representaciones mitológicas están impregnadas de una característica concreta que es el olvido y este a su vez viene acompañado del miedo. Es decir, es común que las personas sientan temor ante el paso del tiempo, y, que, con este, se borren las huellas de lo que ha acontecido en nuestras vidas, por lo cual, las historias, los mitos y las leyendas se convierten en un recurso de la memoria para perdurar a través de la historia.

Finalmente, con relación a estos lugares, se puede mencionar que hay espacios de encuentro entre las niñas y los niños, como por ejemplo la cancha, donde, pueden desarrollar actividades grupales o según sus preferencias pueden ser también individuales, además de la escuela, espacio que se convierte en un lugar de aprendizaje para todas y todos, y la estación del cable aéreo, lugar en el cual pueden acceder al servicio de internet. Pero, por el contrario, también hay lugares de tensión, en los cuáles hay una separación según su sexo/género, por ende, ellas y ellos adoptan preferencias específicas, producto de que manifestaron en determinadas ocasiones que no les gusta estar con el sexo/género opuesto. Así, niñas y niños pasan a adoptar territorios donde tienen el poder y se convierten en espacios de intimidad, y, por tal, el sexo/género opuesto no puede estar presente, específicamente, las niñas tienen un árbol seleccionado para ir a hablar, y los niños tienen una cueva a la que se dirigen sin la compañía de las niñas. Respecto a los argumentos para tal situación, manifestaron aspectos como: “los niños son muy cansones y juegan muy brusco, son muy molestos” (niña), “en el árbol de niñas hablamos cosas de niñas y no nos gusta que vayan los

niños” (niña), “ningún hombre ha llegado ir al árbol porque las mujeres lo encienden” (niño), “los niños en la cueva hablan de las niñas” (niña), “las mujeres son un problema, joden mucho, son muy tóxicas” (niño), “no me gusta que vayan los hombres a la montaña porque me empujan, son fastidiosos” (niña).

Estos lugares de poder, se convierten a su vez en espacios donde tienen cabida los secretos que construyen y guardan las niñas y los niños, en sus palabras: “los niños tienen una cueva donde van, un lugar de privacidad por allá lejos” (niña), lo cual es de vital importancia, debido a que, según Gallego (2011), los secretos son una manera que tienen de relacionarse los seres humanos incluso desde las más pequeñas edades. Así, para este autor, los primeros secretos de ellas y ellos se van convirtiendo en los cimientos de la identidad que van labrando. Adicional a esto, los secretos se convierten en una medida de protección ante diversas situaciones, por ejemplo, con el hecho de no tener que ser castigados, juzgados y señalados cuando saben que hicieron alguna acción que está calificada como mala por sus madres, padres o cuidadores. Desde este sentido, el guardar secretos les permite tener cierto control sobre sus vidas y mantener ciertas libertades que pudieran ser arrebatadas si estos secretos salieran a la luz. Lo anterior, genera además, que los secretos que se crean en los espacios propios para las niñas, sean diferentes de los secretos que se guardan en los espacios propios para los niños, dado que, al tener un sexo/género opuesto, las dinámicas cotidianas son diversas, pues no tienen las mismas reglas en sus casas, no se les exigen los mismos modos de comportamiento o vestimenta, o tener los mismos gustos o intereses, lo que hace que las niñas no sientan rabia, culpa, temor, o vergüenza por los mismos aspectos que los niños, y, por ende, aquellas situaciones o pensamientos dignos de resguardarse de los demás cambien según su sexo/género.

7.1.2. Todas y todos a la cancha: las niñas con las muñecas y los niños con los balones

A medida que se desarrollaron las interacciones con las niñas y los niños se fue haciendo cada vez más evidente el hecho de que sus comportamientos están mediados en gran totalidad por el juego. Este ocupa un lugar predominante en su diario vivir, es la forma que tienen no solamente para entretenerse, sino también para expresar sus gustos, sus emociones, y sus pensamientos sobre el mundo. Desde este sentido, el juego pasa a ser un mediador para la vida de las niñas y los niños siendo este la razón para su tiempo libre y su tiempo escolar. Por ende, Martínez y Vélez (como se

citó en Puerta y González, 2015), plantean que el juego es una actividad fundamental en el desarrollo de niños y niñas, además de una excelente forma de educar.

Asimismo, se pudo observar que el tipo de juego que juegan las niñas y los niños va cambiando según la edad y el género en algunos aspectos; así, a modo general, ellas y ellos disfrutaban las actividades al aire libre como pañuelito o chucha cogida; pero, por ejemplo, las niñas y niños de primero disfrutaban específicamente de actividades como rondas, canciones o bailes; mientras que en el grado quinto disfrutaban más de actividades cognitivas como adivinanzas, charadas, etc., lo anterior se puede interpretar desde el sentido de que, a medida que las niñas y los niños van creciendo se va presentando una tendencia por sentir vergüenza de mover su cuerpo delante de otras personas y prefieren relacionarse de otras formas distintas a como lo hacían en años anteriores.

En concordancia con lo anterior, la actividad lúdica en la niñez es un proceso psicológico que contribuye en la construcción de la identidad de género y en la incorporación de roles, valores, actitudes, comportamientos y aspiraciones acordes con lo que la sociedad reconoce como válido tanto para hombres como para mujeres (Martínez y Vélez, como se citó en Puerta y González, 2015). Desde este punto de vista, las niñas y los niños designan unas características específicas para estos juegos, siendo los juegos de cocina, cuidado o belleza propios de las niñas, y los juegos de construcción, fuerza y deportes propios de los niños, no obstante, en algunas ocasiones ellas y ellos resaltan que los juegos no tienen una vinculación permanente con un sexo o género, por ejemplo, como lo afirma una de las niñas: “los hombres también pueden jugar con muñecas”. Desde este sentido, son conscientes de que las personas pueden tener los gustos que quieran a la hora de jugar, como cuando los niños y niñas mencionan frases como que “todos los juegos son para todos y todas y al que no le gusta algo hay que respetarlo” (niños) o “mi mamá me dice que los juguetes son para todos” (niña). Pero, en la práctica y en la cotidianidad es poco frecuente que se inviertan los roles de juego, teniendo así, especificaciones en los rincones de juego de niñas y niños. Al respecto, las niñas presentaron argumentos como: “Los niños juegan en sus hogares Free Fire, fútbol, pero estos juegos son violentos, bruscos”, “prefiero jugar con mis muñecas, con mis primas a otras cosas diferentes”. En suma:

Cuando las niñas y los niños juegan se comportan siguiendo los modelos de género que conocen, aprendiendo rápidamente a discriminar lo que está o no permitido, aceptado

o valorado. El juego tiende a reproducir, por tanto, la ideología dominante delimitando espacios y discursos de forma excluyente para cada género, por lo que compone un lugar ideal para la transmisión de los valores establecidos desde el poder (Lobato, como se citó en Puerta y Gonzáles, 2015).

Asimismo, respecto a los juguetes que utilizaron para llevar a cabo estos juegos, se observó que están influenciados directamente por los medios masivos de información y comunicación, dado que, la mayoría de las niñas y niños tenía juguetes relacionados con las películas de moda, o aquellos altamente promocionados por campañas televisivas. Además, muchos de estas niñas y niños manifestaron que sus juegos favoritos se desarrollan directamente mediante artefactos tecnológicos, con frases como: “no traje juguetes porque no me gusta jugar, pero me gusta ver Netflix” (niño), o “me gusta jugar Free Fire en el celular, porque conecta a las personas de todo el mundo y permite hacer muchos amigos” (niño). Con relación a esta situación Buckingham (2008) plantea que:

Hoy la infancia se encuentra atravesada y está, incluso, definida por los medios modernos [...] así como por la inmensa variedad de mercancías vinculadas a los medios que constituyen la cultura contemporánea del consumo. [...] Los niños pasan más tiempo con medios de diversos tipos que el que destinan a cualquier otra actividad aparte de dormir (p.105).

Lo anterior, ofrece un plano interesante de análisis porque si bien se ha comentado anteriormente que las actividades que se generan en este contexto son muy diferentes a las que se viven en la zona urbana de Medellín, con relación a los juguetes se encuentra un punto de convergencia, puesto que, estas niñas y niños al igual que aquellos que habitan las zonas urbanas se ven atravesados por las lógicas actuales de consumo capitalista; y, que, si bien las condiciones socioeconómicas de la mayoría de familias que habitan en la vereda la Aldea no son las más óptimas, las niñas y niños tienen acceso a internet, computadores, tablets, celulares y demás dispositivos tecnológicos, algunos propios y otros que la misma comunidad facilita por ejemplo con el acceso a wifi gratis en el cable aéreo, o al compartir momentos de juego con estos aparatos entre ellas y ellos.

Al observar cómo se desenvuelven al momento de jugar, se hizo evidente, que hay una tendencia por el hecho de que entre más avanzan en edad, se crea una mayor separación por sexo/género, así, las niñas buscan estar con niñas, y los niños buscan compartir su tiempo con otros niños. Además, producto de concepciones como “los niños son muy bruscos” (niña) o “las niñas son muy calladas” (niño) se comienzan a generar roces y discusiones entre ellas y ellos, que terminaron muchas veces incluso en actos de violencia tanto física como psicológica, recibiendo insultos, arañazos o golpes leves.

Adicionalmente, respecto a esta concepción de que las niñas son más calladas, se pudo observar en cuanto a su comportamiento, que a medida que van creciendo aparece cierta tendencia a que adopten una posición más callada en las actividades grupales, es decir, en los grados iniciales, si bien cada niña es diferente, a modo general participan activamente mucho más en las clases que en los grados superiores. Este comportamiento, se analiza como una forma de temor, pena, o incluso sumisión, por las constantes etiquetas de sus compañeros como “es que las niñas casi no hablan”, “ellas son muy tímidas”, los cuales, a modo general son más extrovertidos, habladores y participativos en las actividades grupales. Lo que implica que en los espacios en los cuales las niñas están solamente con otras personas de su mismo sexo/género, sean más desenvueltas y les guste hablar mucho entre ellas o compartir sus opiniones.

Otro aspecto a considerar, es que las niñas y los niños tienen una gran capacidad de análisis y reflexión, y, por ende, pueden construir representaciones y significados sobre el mundo que les rodea. Esto lleva a que se formen opiniones muy concretas sobre aquello que está bien o mal o sobre las acciones que pueden o no hacerse. Al mismo tiempo, están abiertos al diálogo, y, a partir de esto, pueden cambiar de opinión. Sin embargo, se muestra una tendencia de que a mayor edad hay una mayor apertura hacia la reflexión, lo que generaba que a mayor edad se hicieran evidentes mayores resistencias respecto a las construcciones sociales hegemónicas, mientras que, las niñas y los niños más pequeños tenían una mayor apropiación de aquellos parámetros que comúnmente impone la sociedad, por ejemplo, mediante programas de televisión, o frases que pueden escuchar en sus hogares.

Al mismo tiempo, las niñas y los niños a nivel de sus pensamientos, reconocen que existe diversidad de formas de habitar el mundo, y, que está bien que otras personas tengan actitudes o comportamientos diversos, pero, cuando es algo que los involucra personalmente a nivel de la acción, en la mayoría de los casos tienden a seguir unos patrones tradicionales, por ejemplo, en la

actividad de la construcción de personajes, si bien varias de las niñas y los niños mencionaron que “la mujer puede utilizar pantalón”, el pantalón se lo ponían únicamente al hombre, y a la mujer la vestían con falda o con vestido; o, de la misma manera si bien se escuchaban frases como “tanto hombres como mujeres pueden tener el cabello largo” (niño), al momento de construir los personajes, los hombres quedaban con el cabello corto porque les parecía que con el cabello largo no se veía bien o se parecían a una mujer.

Por último, respecto a cómo se posicionan las niñas y los niños ante el mundo, ellas y ellos hacen constar que ya “están grandes” y tienen un papel importante en sus comunidades, por el hecho de tener responsabilidades activas en lo familiar y lo laboral. Este aspecto, les genera además un reconocimiento entre sus compañeras y compañeros con frases como “él es muy berraco” por el hecho de realizar este tipo de actividades. Además, se debe mencionar que si bien tanto niñas como niños pueden estar inmersos en todo tipo de actividades, es cierto que hay una tendencia más puesta en que la niña sea quién ayude en la casa, en el ámbito de lo privado, y el niño pueda ir a trabajar fuera del hogar junto con el padre, por lo cual, se puede observar que se sigue presentando una tendencia porque sean los hombres quiénes se encargan de la subsistencia del hogar y esto tiene una connotación altamente positiva, es decir, es elogiada dentro de la comunidad y se mantienen al margen de la esfera de lo público.

7.1.3. Entre identidades de género y orientaciones sexuales: mujeres con vulva y uñas pintadas, hombres con pene y barba, personas con todas las características

En el devenir de las dinámicas desarrolladas con las niñas y los niños se reconoce en sus discursos que si bien tienen pensamientos acordes con los roles, estereotipos y estigmas de género de la sociedad occidental actual, así mismo ellas y ellos generan reflexiones que les permiten sacar sus propias conclusiones, o tomar distancia de algunos planteamientos, desde este sentido, se resalta de que las niñas y los niños son conscientes de que todas las personas tienen singularidades y particularidades que los hacen únicos y diferentes a los demás.

A partir de lo anterior, respecto a sus discursos sobre qué es un hombre o qué es ser una mujer, expresaron que la diferencia entre estas y estos es biológica, pero también se relaciona con la forma de ser y actuar de las personas, ya que, dicen que se reconoce a una mujer por las acciones y por la ropa que se pone. A ejemplo de esto algunas expresiones que las niñas y los niños manifestaban: “lo que diferencia un hombre de una mujer es el aparato reproductor” (niño), “lo que

hace diferente a los hombres de las mujeres es la parte íntima” (niño), “sabemos qué es una mujer por su voz, por sus acciones y por la ropa” (niña).

Para profundizar un poco la idea anterior, se pudo observar una diferencia en el pensamiento de las niñas y los niños conforme avanzan de grado escolar con respecto a las características que diferencian a las mujeres de los hombres, desde este punto de vista, las niñas y los niños del grado primero, en su mayoría manifestaron que las diferencias entre mujeres y hombres se definen por características sociales, por ejemplo, por el largo de su pelo, el color de las uñas, o el tipo de ropa que usan, y, son criticados aquellos mujeres y hombres que no siguen estas normas, como por ejemplo “el cabello de la mujer es largo, el de los hombres corto” (niño), “un hombre con blusa rosada se ve muy feo, muy charro” (niño).

Por su parte, con las niñas y los niños más grandes como los de los grados tercero y quinto, se observó que hay una tendencia por tomar cierta distancia de los estereotipos de género en cuanto a la apariencia física, y más bien reconocen principalmente a las mujeres y hombres por sus características biológicas, por ende, al preguntarles qué diferencia a una mujer de un hombre, se encontraron respuestas como “las mujeres tienen senos y vagina, los hombres tienen pene” (niña), “los hombres tienen más fuerza que las mujeres” (niño), “las mujeres tienen una voz más aguda” (niña). Además, se muestran más abiertas y abiertos a reconocer que hay personas cercanas que se pueden salir de la norma sin necesidad de ser algo negativo.

Con lo anterior, se hace valer que las niñas y los niños reconocen las diferencias de ser mujer y de ser hombre y de ser sujeto no binario, en cuanto demarcan características biológicas como los senos, el pene, la vagina, pero, también características sociales como la debilidad, la sensibilidad, la velocidad. En palabras de ellas y ellos “lo que diferencia un hombre de una mujer es la fuerza, la velocidad” (niño). Se puede agregar además que, para estas concepciones en las niñas y los niños, si bien tienen múltiples referentes, entablan un papel primordial tanto las maestras del Centro Educativo como las madres de las niñas y los niños, puesto que, a partir del diálogo con estas agentes educativas, se observó que son principalmente ellas las que han tomado un papel activo para tratar temas en torno a la sexualidad.

En causa a esto, las niñas y los niños visibilizan que existe diversidad en las formas de habitar el mundo, pero, cuando es algo que los involucra personalmente optan por seguir unos patrones tradicionales en tanto a las formas de vestir y de actuar. Sin embargo, es de rescatar que las niñas y los niños hacen uso de un vocabulario que da cuenta de una apropiación de los conceptos

relacionados con el cuerpo, nombran las cosas por su respectivo nombre, sin miedo, resaltan algunas cualidades y características que tienen las mujeres y los hombres en tanto a su sexualidad.

Por otra parte, con relación a los elementos que involucran los estereotipos y roles de género, en las experiencias compartidas se vislumbran acciones que van encaminadas a una separación de cualidades, actitudes y comportamientos que tienen las mujeres y los hombres, en tanto, hay situaciones concretas que cada una y uno desarrolla en el diario vivir. Surge entonces el carácter homogeneizador de los estereotipos y roles de género en tanto que se ven muy interiorizados y marcados en las niñas y los niños, esto se ve evidenciado en los tipos de juegos que realizan, en el lenguaje que utilizan y en las formas de socialización con las y los pares. Así pues, en la puesta en común fue posible manifestar que hay unas costumbres y prácticas que las niñas y los niños han interiorizado y acomodado en sus discursos y que las hacen valer como ejemplo y voluntad en su cotidianidad, es decir, acciones y comportamientos que han sido transmitidos de generación en generación y que en el proceso de socialización con otras y otros cobran real importancia.

Por consiguiente, con relación a las formas como se han suscitado las experiencias de vida de las niñas y los niños se pudo observar que existen unos estereotipos y roles muy marcados en su cotidianidad y en sus costumbres, los cuales van encaminados a reconocer que las mujeres tiene atributos y acciones diferenciadas de los hombres, en cuanto a que las mujeres se arreglan más, cuestión que está ligada a la estética, tal como lo expresaron “el salón de belleza es únicamente para las mujeres” (niño), lo cual implica que la mujer es de tener el cabello largo, las uñas pintadas, maquillaje, usar ropa colorida, tener accesorios, y, a efecto de esto, los hombres poseen una conciencia estética diferente en cuanto a que no son muy arreglados u omiten algunas cosas en su forma de vestir por comodidad. De igual forma, se debe señalar que estos estereotipos y roles de género que van desarrollando las niñas y los niños trascienden hasta llegar a convertirse en adjetivos morales o estigmas hacia personas que se salen de estas regularidades, así, quienes usan ropa o tienen comportamientos de su sexo/género opuestos, pueden recibir una connotación negativa desde un plano moral que lo ve como algo “malo”. A ejemplo, algunas expresiones que se suscitaban en la puesta en común: “el hombre no usa ni falda ni vestido, no le luce, se ve feo, no es esa ropa para ellos, tienen que ponerse ropa como decente” (niña), “el collar es para mujeres, si los hombres se ponen collar parecen perritos”(niño), “las mujeres se visten de rosado, amarillo y morado, pero los hombres de azul o verde” (niña), “las mujeres tienen las uñas pintadas y los

hombres no” (niña), “la ropa para las mujeres son vestidos y faldas y para los hombres son pantalones” (niño), “las mujeres se visten con ropa de mujer y los hombres tienen otro tipo de ropa” (niño), “el cabello de la mujer es largo y el del hombre es corto” (niña), “las mujeres solo usan vestidos, los pantalones son de hombre”(niño), “los hombres no usan maquillaje, el maquillaje es para las mujeres” (niño).

La tendencia está pues, en que las mujeres cuidan un poco más la forma como se visten que los hombres, esto dado a que el trabajo en el campo, la agricultura, no les permite a los hombres estar bien organizados, pero, como las mujeres en su mayoría suelen tener otro tipo de trabajo o ser amas de casa pueden cuidar un poco más de su imagen. Esto se logró evidenciar en expresiones como “para ser elegante se tiene que poner corbata, porque si tiene camisa de arriero no puede ser elegante” (niño), “las mujeres son más delicadas para vestirse” (niño), “los hombres se ponen cualquier cosa” (niña).

Lo anterior entonces permite reflexionar que las niñas y los niños le otorgan un gran significado a lo que conlleva vestirse y actuar, pues a lo largo de su infancia les han ido mostrando ejemplos desde la casa, desde los medios de comunicación, desde la escuela, es decir, van buscando en otras personas un referente o modelo a seguir, basados en imaginarios colectivos o en personas cercanas.

Por otra parte, ya con relación al actuar y a los comportamientos de las mujeres y los hombres se destaca que en los diálogos con las niñas y niños se mencionaron acciones fuertemente marcadas por costumbres tradicionalistas, dado que, se refiere que las mujeres son más sensibles, lloran más, son más delicadas, son más sumisas, son más cariñosas, mientras que los hombres se designan por ser más perezosos, más fríos, menos sensibles y emocionales, más fuertes y dominantes. En palabras de las niñas y los niños esto se manifestó en frases como “los hombres no lloran porque son fuertes” (niño), “los hombres son muy fríos, no son sensibles, casi no lloran” (niña), “las mujeres son muy sentimentales” (niña). En atención a esto, lo que acontece en las relaciones sociales es que se configuran estereotipos y roles marcados en la comunidad, dado que atribuyen cualidades, características y emociones tanto a mujeres y a hombres y en sus prácticas le dan fuerza y valor a esto, en la misma línea aparecen expresiones de las niñas y los niños que encaminan las prácticas a reconocer que las mujeres siempre toman como punto de referencia el cuidado, la protección, la preservación de la vida, y, por el contrario, los hombres se involucran en prácticas que se enfocan en la subsistencia; a ejemplo expresan “todos los hombres y mujeres hacen

de todo, pero algunas mujeres se quedan en casa, así es casi siempre, los hombres casi siempre salen a trabajar” (niño), “la mujer es más paciente y por eso se encarga del hogar” (niño). No obstante, es importante mencionar que en las niñas y niños existen ciertos imaginarios en cuanto al trabajo de las mujeres, algunos y algunas dicen que son labores más fáciles, que no requieren de tanta fuerza, mientras que los trabajos de los hombres requieren mucha más fuerza, gasto de energía y que son más difíciles que los que realizan las mujeres.

Cabe considerar que, hay un reconocimiento, respeto y valor por las orientaciones sexuales e identidades de género, en la medida en que las niñas y los niños mencionan que hay muchos gustos y que hay gran variedad de posibilidades, no hay un campo cerrado y existe una apertura a experimentar en un futuro su sexualidad, puesto que expresaron que como están pequeños no saben qué les va a gustar. Asimismo, las niñas y los niños reconocen que no hay únicamente hombres y mujeres, o que esta categoría no está únicamente delimitada por el sexo, sino que es una construcción social, ya que manifestaron que “hay personas que son hombres y mujeres a la vez” (niño), por ejemplo, cuando decide una persona que nace biológicamente hombre vestirse de rosado, o cuando una persona que nace biológicamente mujer decide vestirse como un soldado” (niña). Además, esto también se vio reflejado en una de las creaciones de un niño, el cual, al momento de realizar un personaje, optó porque no tuviera un sexo/género en concreto.

Adicionalmente, reconocen que no hay una sola orientación sexual que es la heterosexual, sino que hay otros gustos, como por ejemplo hombres que son gays o mujeres que son lesbianas. Sin embargo, en algunos casos concretos también aparecen actitudes de burla o discriminación hacia aquellas personas que se visten o tienen actitudes diferentes a las de ellas y ellos, es decir, el hecho de que una mujer se ponga prendas de vestir que socialmente son conocidas para hombres, genera comentarios como que eso las hace ver como marimachos o incluso mencionan que vestidos de tal manera se parecen a un travesti.

En función de lo planteado anteriormente, se resalta que las experiencias cotidianas de las niñas y niños de este contexto logran dar cuenta de algunas tradiciones culturales y sociales propias del lugar que habitan, pues al ser un lugar de tanta intimidad en cuanto al proceso socializador se demarcan prácticas que invisibilizan un poco una mentalidad más liberal y moderna, aún en las expresiones de las niñas y los niños siguen apareciendo situaciones de discriminación o rechazo a ciertos aspectos, y las niñas y los niños saben que deben respetar si otra persona es diferente, pero ellas y ellos siguen estereotipos como que a los niños les gusta el color rojo, las niñas usan color

rosado y morado, los niños no se maquillan, las niñas son débiles y sumisas, los hombres son fuertes y valientes. A pesar de esto, se valora que en la forma como las actividades se iban desarrollando se fue adaptando una nueva forma de nombrar eso que es diferente, sin discriminación y sin estigmas, hay un reconocimiento de lo diverso el cual adquiere características desde el respeto, aceptación y comprensión.

7.1.4. La vida que se proyectan en el futuro: entre deseos de belleza y sueños profesionales

En la vereda la Aldea, aparecen algunos elementos de análisis con relación a que las niñas y niños toman como referencia y modelo las dinámicas familiares y de socialización en las cuales están inmersos. Así pues, en cada uno de los hogares según lo expresado por ellas y ellos existen ciertas carencias y dificultades principalmente económicas, debido, por ejemplo, a la poca oferta de empleo, el pago por horas, los trabajos informales, poco remunerados, entre otros, que de una u otra manera conllevan a que exista una necesidad que conlleva que tanto madres y padres de familia deban trabajar largos jornadas con el fin de obtener el dinero suficiente para satisfacer las necesidades básicas, tales como vivienda, alimentación y servicios públicos, sin embargo, en la mayoría de los casos y de las experiencias este dinero es insuficiente relacionado con todos los gastos y más sabiendo que en las casas conviven por lo general más de tres personas, así que las niñas y niños comienzan a ver la necesidad de trabajar, de colaborarles a sus madres, padres, tías, tíos y demás familiares, con el fin de obtener dinero y poder aportar en su hogar.

En este orden de ideas, cuando se les pregunta a las niñas y niños en qué quieren trabajar, en qué trabajan, o qué les gustaría hacer en su vida laboral en el futuro, las respuestas más comunes para las niñas fueron desempeñar trabajos como ser maestra, enfermera, veterinaria, o médica, mientras, que, en el lado opuesto los niños mencionan oficios como ser constructores, agricultores, o conductores. Esto se manifestó en frases como: “quiero ser como mi papá para manejar volqueta en Santa Fe” (niño), “ser policía es para los hombres” (niña), “mi mamá trabaja en la agricultura y mi hermana en un estadero de mesera y atendiendo” (niña), “las mujeres se dedican a ser doctoras, policías, profesoras, veterinarias” (niño), “cuando sea grande quiero trabajar con mi papa y conseguir un caballo” (niño), “cuando sea grande quiero ser un soldado” (niño), “ser policía es para los hombres” (niña), “cuando sea grande quiero ser doctora” (niña), “a mí me gustaría dedicarme

al ciclismo” (niño), ”yo quiero ser veterinaria” (niña) y “ yo quiero ser doctora de perritos o como la profe” (niña).

Desde la lógica anterior, si bien las profesiones se pueden asociar a roles de género, que enfocan las labores de las niñas más al cuidado, y los oficios de los niños más hacia trabajos de fuerza, también es cierto que en este contexto en particular aquello que las niñas y niños quieren realizar cuando lleguen a su edad adulta no se vincula exclusivamente con los roles de género, o con aquellas actitudes o comportamientos que deben tener las niñas y los niños según lo construido por la sociedad occidental, sino que, se vincula también con las dinámicas propias del territorio en el cual se encuentran, y con las necesidades que enfrentan en su diario vivir.

Lo anterior genera que por ejemplo los niños al ver la situación económica de su familia, decidan por voluntad propia desde edad temprana comenzar a trabajar, y estos trabajos se relacionan por ejemplo con el campo, porque, más allá de ser un “oficio para hombres”, es el oficio que tienen más accesible en su territorio, que pueden aprender en manos de las personas mayores, y, que, no les piden firmar contratos laborales que no son posibles realizarlos legalmente por ser menores de edad, además, que en muchos casos les permite continuar asimismo con sus actividades de aprendizaje en la institución educativa.

Adicionalmente, cuando se les pregunta a las niñas y los niños sobre las razones por las cuáles quieren ejercer determinada profesión, como ser bomberos o médicas, se encontró que una de las razones principales que los motiva a esto, es que son conscientes de la situación socioeconómica que viven en sus hogares, que sus madres y padres deben trabajar largas jornadas, y, que, muchas veces, como el dinero es insuficiente deben llegar a estudiar incluso sin comer, por lo cual, quieren trabajar o desempeñar determinada profesión con el objetivo principal de ayudar económicamente a sus padres, y poder tener unas mejores condiciones de vida. En palabras de ellas y ellos: “para darle dinero a los papás cuando estén viejitos” (niño), “quiero que el futuro sea diferente” (niña), “quiero trabajar para comprarme muchas cosas” (niña), “yo trabajo con mi papá desyerbando” (niño), “a veces cuando hay mucho café me toca ir a ayudarlo a mi papá y a mis tíos” (niño) entre otras.

Por otra parte, al preguntarle a las niñas y los niños sobre cómo imaginaban su cuerpo cuando sean personas adultas, o cuáles modificaciones les gustaría realizarse, teniendo en cuenta desde cambios menores como pintarse las uñas, teñirse el pelo o hacerse un piercing, hasta cambios un poco más permanentes como puede ser un tatuaje o una cirugía plástica, fue común encontrar

que estas modificaciones con su propio cuerpo venían del deseo de ser como personas ejemplo para ellas y ellos, personas que usualmente observan en los medios masivos de comunicación, y que se ajustan al ideal de belleza que poseen.

Desde esta lógica, algunas niñas o niños quieren ser como alguna persona famosa, usualmente las niñas como alguna modelo o actriz, y los niños como algún futbolista famoso, y, las modificaciones que querían realizarse iban en pro de ser más atractivas o atractivos, pensamiento que usualmente iba acorde a los estereotipos de género más comunes como las niñas tener el cabello rubio y senos grandes, o los hombres ser altos, tener músculos marcados, o tener un pene de tamaño considerable. A razón de esto mencionaron “me gustaría cirugía para ponerme las tetas” (niña), “me gustaría un pene grande” (niño), “me gustaría ser más alto” (niño), “un hombre lindo es un hombre musculoso” (niña), “una mujer linda es mona y de pelo largo” (niño) “yo quiero tener más músculos” (niño), “el cuerpo bonito es con músculos y sin tatuajes porque dañan la piel” (niño).

7.1.5. Resistencias que experimentan: una lucha entre los pensamientos y las acciones

Para empezar a hablar un poco sobre las resistencias con relación al género que las niñas y niños fueron construyendo a partir de las actividades realizadas con ellas y ellos, es importante mencionar que:

Las prácticas de resistencia se construyen desde la necesidad de generar procesos de cambios en las estructuras que definen las relaciones de poder, orientadas en promover principalmente la capacidad de agencia en los sujetos expresando como objetivo principal la demanda del cambio social hacia la justicia y la equidad de género (Oyarzún, 2016, p.47).

Desde ese sentido, para Pávez y Sepúlveda (2019), la capacidad de agencia vista desde una perspectiva de la edad y el género con autores como Mayall o Alanen, parte de considerar que las niñas y los niños son actores y agentes, lo que permite poner la atención en su presente, en su vida actual, y no tanto en las consecuencias que tengan en el futuro cuando sean personas adultas; concepciones que vienen principalmente de considerar a las niñas y los niños como sujetos en posición de inferioridad y subordinación respecto al poder, que deben formarse para contribuir a la

sociedad en su vida adulta. Además, la acción infantil usualmente no solo se ve subordinada en función de su edad, sino también, en función de su sexo/género, donde, así como las personas adultas ocupan una posición de superioridad frente a las niñas y los niños, del mismo modo, la feminidad se define en contraposición al modelo masculino. Por tal, el poder de agencia le brinda a las niñas y los niños posibilidades de acción.

En este orden de ideas, respecto a las observaciones realizadas con las niñas y los niños en el Centro Educativo la Aldea, se puede partir por mencionar que, en cuanto a los juegos y deportes, las niñas muestran ciertas resistencias, por ejemplo, a muchas de ellas les gustan los juegos “bruscos”, correr, saltar, jugar fútbol, practicar baloncesto, jugar en la carretera, o subir la montaña. Además, este tipo de actividades es considerado por ellas como algo normal, donde tanto las niñas y los niños pueden jugar lo que quieran teniendo en cuenta sus intereses, gustos y necesidades; incluso, reconocen que el hecho de hacer estas acciones no les quita el hecho de ser mujeres, y, por tal, simplemente mencionan que los juegos y deportes son para todas y todos. En palabras de ellas: “las niñas también jugamos con esos carros”, “los hombres también pueden jugar con muñecas”, “traje un twister, nos gusta jugar y podemos jugar todos”, “si y no, hay muchas que nos gusta jugar fútbol y otras no”, “las niñas también pueden jugar con el Capitán América y con Batman”.

Adicional a esto, cuando se les mencionó que debían llevar a la escuela sus juegos y juguetes favoritos, fue posible observar que los niños no solamente compartían sus muñecos, carros, volquetas y demás solo con niños, sino que también jugaban con las niñas y esto mismo sucedió con las niñas que también les prestaban algunas muñecas, juegos de mesa, o barbies a los niños; así pues, ellos y ellas reconocieron que no hay juguetes específicos para niños y otros para niñas, sino que todas y todos pueden jugar con todo y que lo importante es respetar esos gustos de cada uno. Sin embargo, cabe mencionar que, si bien las anteriores acciones se presentan, no hacen parte constante de la cotidianidad y sus gustos, por ende, las preferencias de la mayoría de niñas y niños están marcadas por ciertos estereotipos y roles de género, en el sentido de que los niños se sienten más “cómodos” con ciertos juegos y juguetes que se consideran aptos para ellos e igualmente las niñas, aunque pueden jugar con carros, prefieren jugar con maquillaje, con barbies y muñecas. En sus palabras: “sí podemos jugar con Hello Kitty, pero a nosotros no nos gusta, preferimos otras cosas” (niño).

Por otra parte, con relación al uso de ciertos colores, las niñas y los niños incluso desde las más tempranas edades mencionan que los colores son para todas las personas, y, que se pueden

usar los colores que se deseen, aunque la sociedad diga que el rosa es para las niñas y el azul es para los niños. Muestra de esto se manifestó en el testimonio de una de las niñas de primero cuando menciona: “todos podemos usar los mismos colores, cuando yo estaba en el colegio los niños me pedían los colores azul y verde porque eran de hombre y las niñas no los podían usar y yo se los daba porque era boba, pero, ya aprendí que los colores los pueden usar todos”. Además, la situación se presentó en frases como “todos podemos usar los mismos colores” (niño).

Sin embargo, y pese a la situación, se debe mencionar que este uso de todos los colores aplica sobre todo para creaciones neutras, o asociadas con la naturaleza, por ejemplo, colorear un paisaje, pintar un animal, o realizar el planeta tierra; debido a que, en situaciones concretas que tengan que ver con los seres humanos, hay una fuerte tendencia porque en sus creaciones las mujeres están llenas de rosa, morado y naranja, mientras que los hombres están llenos de rojo, verde y azul. Al respecto de esto, manifestaron que simplemente “son colores que les gustan”, pero, precisamente esos gustos se derivan de sus experiencias cotidianas, donde, las propagandas televisivas, las revistas, las jugueterías y los medios masivos de comunicación, entre otros, están repletas de estos colores según sea para niñas o para niños, con el fin de captar su atención.

Situación similar a la anterior ocurre con las prendas de vestir, con las cuales tienen un posicionamiento inicial por parte de sus pensamientos, cuando expresaron frases como “cada quién se viste como quiere, uno se puede vestir o poner lo que quiera porque uno es libre” (niña), “todos podemos usar los mismos colores o prendas de vestir” (niño), entre otras expresiones, pero a su vez, entre sus prácticas y acciones personales persisten personajes que se visten completamente acordes a los estereotipos de género y belleza, por ejemplo, las niñas manifestaron que lo que más les gusta usar son las faldas o los vestidos, y asimismo, los niños expresaron que no se pondrían una falda o se sienten más cómodos usando un pantalón.

Adicionalmente, se debe resaltar que algunas de las niñas o algunos de los niños presentaban constantemente un reclamo hacia sus otros compañeros y compañeras con el objetivo de fomentar y pedir respeto, y que se ejecute de manera activa la no discriminación, puesto que, son conscientes por experiencias sobre todo personales, del daño que se le puede causar a una persona cuando se la insulta, se habla mal sobre su forma de ser o actuar en el mundo, o si son excluidas o excluidos de ciertas actividades, generando sentimientos de tristeza, rabia, u odio por el mundo o las otras personas. Desde ese sentido, las niñas y los niños manifestaban este tipo de reclamos sobre todo al momento de tener que realizar ciertas actividades plásticas, donde no

querían que sus compañeras o compañeros se burlaran de sus trabajos, por su forma de colorear o la ropa que le colocaran a sus personajes. Al respecto una de las niñas menciona: “el otro no se tiene porque reír porque es la creación de cada uno”.

Finalmente, con relación a lo anterior, en la última sesión, cuando se les preguntó a las niñas y los niños sobre las reflexiones y/o aprendizajes que habían realizado a lo largo de nuestro transitar con ellas y ellos, evidenciaron por medio de varias frases que han comenzado un camino de deconstrucción en el cual, lo más importante es reconocer que todas las personas somos diversas, y que tenemos el mismo derecho de estar en el mundo y con igualdad a nivel de derechos y de protecciones, sin importar nuestra orientación sexual o identidad de género. Expresados en sus propias palabras las niñas y los niños en conjunto mencionaron: “nada tiene género”, “compartir y ser felices”, “respetar a las otras personas”, “nos podemos vestir como queramos y del color que sea”, “todos somos diferentes”, “todos podemos ser como nos guste”, “todos nos podemos vestir y jugar con lo que queramos”, “no discriminar a nadie”, “respetar la diversidad y los gustos de los otros”, “todos podemos hacer las mismas cosas”.

7.2. Generaciones adultas que habitan la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas: la mirada puesta en construir un futuro mejor

7.2.1. Las mamás y papás de hoy en su infancia: ¡Vamos a jugar hasta que duelan los pies!

Las reflexiones generadas en el espacio con las madres de familia dan cuenta de un proceso de transformación de sus formas de vida en comparación con las nuevas generaciones, allí se demarcan acciones que van encaminadas al reconocimiento de que en tiempos pasados la calidad de vida, aunque era un poco difícil en cuanto a lo económico y al acceso a los recursos consideran que posiciona como una mejor vida, en la cual podían disfrutar de su infancia de una manera libre y espontánea. En la conversación trajeron a la memoria los recuerdos sobre la infancia de una manera positiva, puesto que las condiciones, necesidades y oportunidades que tuvieron en el pasado son una muestra de la supervivencia y la valentía por parte de las madres y los padres, pues en su época no había fácil accesibilidad a muchas oportunidades y recursos, las situaciones económicas en los hogares muchas veces eran difíciles, sin embargo, narraron su historia de vida pasada con alegría, con valentía y con orgullo de haber tenido la oportunidad de luchar contra las dificultades

y adversidades y continuar pensando en mejorar y en construir un futuro mejor tanto para ellas como para sus hijas e hijos.

Asimismo, mencionaron que su infancia fue una infancia más libre, donde el juego y la diversión primaban en las relaciones con los otros y otras, los procesos de socialización con las y los pares siempre era mediada por la lúdica, puesto que era esto lo que les enseñaba a convivir. A ejemplo de esto dijeron: “mi infancia fue muy feliz, muchos permisos para jugar fútbol, chucha televisión”, “íbamos a la huerta solamente a recrearnos”, “nos metíamos a los cultivos y nos robábamos las patillas”, “nos quedábamos dormidos en los palos de tanto comer mangos”, “todos jugábamos por igual”, “juegos como golosa, catapiz, bolas”, “juegos como la bicicleta, mamacita, fútbol, voleibol, yoyo, trompo”. No obstante, también se relataron memorias del pasado con situaciones de retos y desafíos familiares en la infancia, dado que, en casos particulares tuvieron que recurrir a ayudar en los quehaceres de hogar y en el trabajo en el campo para subsistir como familia, pero, a pesar de que debían cumplir con algunas obligaciones esto no fue impedimento para disfrutar de una infancia en libertad y armonía. Mencionaron que “cuando la cosa estaba dura en la casa tocaba salir al campo a ayudar, pero después teníamos el tiempo para jugar”, “a los mayores nos tocaba ayudar en la casa”, “cuando no había trabajadores le tocaba a uno meterse a coger café.”

Sus experiencias de infancias traídas a la memoria son narradas con voz de entusiasmo puesto que reconocen que la infancia es un acontecimiento de la vida que marca sin lugar a duda las condiciones, características y cualidades de la vida adulta, a ejemplo de esto, en la conversación se comentaron las formas cómo se gestó la crianza, resaltando algunos estereotipos y roles de género con relación a la forma de vestir y los comportamientos en la sociedad, a desarrollar mencionan que antes se promovía que las mujeres usaran falda o vestidos y los hombres usar jeans, también, formas con relación a los colores de la ropa, en suma las mujeres usaban colores más rojos, rosados, morados, y los hombres se apropiaban de colores más oscuros, azules y verdes, asimismo, en las experiencias de la infancia mencionaron cuestiones tales como las acciones que los padres de familia vigilaban con relación a la forma como socializaban con la sociedad, a razón de ser que la mujer debía ser delicada, limpia y ordenada y se le adjudicaba una libertad mayor o un accionar menos limitado a los hombres, en tanto podían vestirse con ropa más cómoda, incluso caminar por la calle sin camisa, y hacer las actividades a su gusto. Tal como lo expresaron: “antes había mucho machismo”, “antes las mujeres eran más sumisas”, “la carne más grande se le daban

a los hombres”, “si uno no se comportaba como era lo castigaban”, “a los hermanos hombres los dejaban hacer más cosas que a nosotras”, “de pequeñas nos decían que los jeans eran de hombres”, “a los hombres no los joden tanto”, “ahora hay muchas cosas normales, pero antes le ponían problema por todo a uno, por cómo se vestía, como se sentaba, como se tenía que comportar”. Pero, a pesar de que había algunas pequeñas limitaciones la apertura que tuvieron a la exploración en la infancia y al desarrollo de la identidad fue de manera sumamente positiva puesto que valoran su infancia como perfecta, buena, y maravillosa. De igual forma, reconocen que estos aprendizajes y esta experiencia de vida fue gratificante puesto que les sirvió de ejemplo y de enseñanza para la vida futura, para ver el mundo con ojos de apertura, de reflexividad, de oportunidades.

Ahora bien, a partir de lo anterior es válido retomar a Novo, Fuentes y Gómez (2015) cuando mencionan que:

Las personas que rodean a la niña o el niño, pueden desempeñar un papel significativo en la construcción de su identidad de género, el cual se atribuyen desde pequeños, determinando rasgos y cualidades que se llegan a aceptar por un mecanismo de sugestión reflexiva y, finalmente se actúa en este sentido de manera consciente e inconsciente ante los otros, reafirmando dichas características (p.5).

Desde este sentido, las formas y sus experiencias de vida en la infancia con relación a los estereotipos y roles de género marcaron su identidad de forma positiva y negativa, y, por tal, se siguen transmitiendo y evidenciando situaciones que llevan a desarrollar formas de actuar, vestir y ser acordes a estos estereotipos y roles de género, a ejemplo de esto, si bien surge en la conversación palabras de resistencia o de crítica ante un sistema social basado en estereotipos y roles de género, las madres de familia adecuan hoy en su cotidianidad estas prácticas, en cuanto se visten de acuerdo a estas reglas y directrices, así pues, utilizan colores tales como el rosado, morado, entre otros, además de estilos de ropa propias de las mujeres, cómo también, comportamientos basados en lo delicado, aseado, sensible, actuando de manera recatada; asimismo, en sus relatos aparecen situaciones tales como que las parejas sentimentales son las que están trabajando la mayor parte del tiempo y ellas se dedican al trabajo del hogar, o que si tienen algún trabajo está relacionado con el cuidado, la protección y el servicio al cliente. Por tanto, aunque muestran en algunas ocasiones reflexiones y resistencias frente a esto, fue posible observar la manera en que se siguen perpetuando

estas prácticas de una generación a otra, pues, aunque mencionaron que en el proceso educativo con sus hijas e hijos están dejando a un lado estos estereotipos y roles de género siguen existiendo sin lugar a duda algunas brechas en torno al tema.

Por otro lado, con relación a las anécdotas y experiencias positivas o negativas de su infancia un tema común para el diálogo fue la menstruación, la cual relataron como un acontecimiento importante y preocupante en su vida, puesto que nunca tuvieron una orientación o explicación sobre esta, lo cual en el momento que ocurrió fue de tensión y miedo, pues no entendían que sucedía. A causa de que las mamás nunca hablaron del tema, no sabían cómo tocar el tema o simplemente desconocían de este importante hecho en la vida de las mujeres.

Adicionalmente, mencionaban que situaciones asociadas a la pubertad, como el desarrollo de los senos, la menstruación, o el acné fueron temas tabúes para las familias, por lo cual estos temas nunca se tocaban y no se podía preguntar sobre esto, así como, tampoco había una educación sexual ni reconocimiento de las partes íntimas con naturalidad, sino que detrás de esto siempre había cuestiones de pecado o de limitantes, no se podía hablar o era un tema censurado en todos los lugares. A ejemplo de esto expresaron: “había muchos tabúes con la menstruación, las mamás nunca le hablaban de eso a uno y cuando le tocaba era muy incómodo y no sabíamos qué hacer”, “yo creo que me di cuenta que algo estaba diferente en mi cuando empecé a sangrar, yo no sabía qué era eso y lo ocultaba”, “nunca me hablaron del periodo esos temas no se hablaban”.

7.2.2. Las abuelas y abuelos de hoy en su infancia: ¡Al campo y la cocina!

Al hablar de la experiencia pasada, los recuerdos de la memoria traen consigo un sin fin de emociones y sentimientos que invaden la cotidianidad actual, recuerdos que muchas veces están cargados de tristeza y melancolía puesto que las situaciones de sus familias no fueron las mejores y las carencias y necesidades se hicieron presentes por mucho tiempo. A razón de esto, en la experiencia vivida se narran situaciones de encuentro en común tales como que las familias tenían muchas falencias en cuanto a lo económico, la falta de trabajo en el campo, de oportunidades laborales, la pérdida de la producción afectaba en gran medida el desarrollo personal y el bienestar de cada una de las familias; asimismo, en las dinámicas familiares habían situaciones que hacían que todos los integrantes de la familia trabajaran para poder tener una mejor calidad de vida o bienestar a corto plazo. Dado estas condiciones y dinámicas familiares, en las experiencias y

puestas en común se resaltaron acciones tales como el trabajo infantil y la desescolarización, que eran situaciones cotidianas en ese momento o época.

Respecto al trabajo infantil, es relevante mencionar que la FAO (2021) hace explícito que no todas las formas de trabajo que realizan las niñas y las niñas pueden ser consideradas como trabajo infantil. En el sentido de que muchas de estas prácticas son propias de las culturas y es común transmitirlas de generación en generación, además que les enseñan sobre subsistencia y seguridad alimentaria. Ahora bien, se genera la figura de trabajo infantil en el momento en el cual estas actividades ponen en peligro la vida de las niñas y los niños, cuando no son trabajos adecuados para su edad, o cuando por las largas jornadas interfiere con sus procesos de educación. Adicionalmente la FAO (2021) menciona que “algunos de los factores clave que llevan al trabajo infantil en zonas rurales son los bajos ingresos familiares, la falta de alternativas de medios de subsistencia, el acceso deficiente a educación y el cumplimiento limitado de la legislación laboral” (p. 1). Además, cerca del 70% del trabajo infantil se desarrolla en labores de agricultura y esto se convierte en un problema mundial al perpetuar la pobreza rural.

Según lo anterior, en San Sebastián de Palmitas, el trabajo infantil en el lenguaje de los ancestros no existía, puesto que solo era un servicio para un bien común que se prestaba, tanto madres, padres, hijas, e hijos debían trabajar para que la familia pudiera subsistir, estos trabajos muchas veces eran perpetuados por estereotipos o roles de género en cuanto a que las mujeres siempre estaban en el ámbito del hogar, de lo privado, encargadas del cuidado, protección y alimentación de los demás, pues las dinámicas que se perpetuaban estaban encaminadas a que la mujer era la que siempre se quedaba en la casa encargada de la limpieza, del cuidado de hijas e hijos menores, de la alimentación de los hombres que iban al trabajo en el campo, además, también se generaban situaciones en donde los hombres eran los encargados de proveer el alimento, la calidad y el bienestar de vida en la familia, por tanto, eran los protagonistas a la hora de trabajar en el campo, en trabajos de construcción, trabajos de fuerza y trabajos pesados.

No obstante, si bien desde sus concepciones la situación anterior era producto del contexto, sí puede ser considerado trabajo infantil, ya que estas prácticas generaban a su vez la desescolarización, pues al existir la necesidad de trabajar en pro del bienestar de la familia, en muchas ocasiones tanto niñas como niños no asistían a la escuela, o si asistían no la terminaban, o hacían unos pocos grados y se salían. Esto conlleva a que la población en su momento perdiera un poco el interés por los procesos educativos formales, pues lo que era primordial en la vida de todas

y todos era ayudar a su familia, cubrir sus necesidades, mejorar la calidad de vida. Por tanto, en las experiencias se generan reflexiones que dan sentido y significado a la vida de sus ancestros, al reconocer el valor que tuvieron para seguir adelante pese a las dificultades y a la manera como desde el ejemplo y los procesos de socialización transmitieron unas enseñanzas. A decir de esto mencionaban: “los papás o abuelos tenían muy malas condiciones de estudio. Poca ropa, ir a la escuela con zapatos rotos. Solo estudiaban uno o dos años, era muy poco el que terminaba primaria”, “a los papás o abuelos les tocaba trabajar desde la infancia”. La situación económica era muy mala, trabajaban descalzos recogiendo café. Debían hacer sandalias plásticas”.

Desde este sentido, se evidenció lo tratado con anterioridad por Skliar cuando habla de las interrupciones en la infancia, específicamente de la infancia trabajadora, por ende, las niñas y los niños deben dedicarse a realizar otro tipo de actividades que socialmente son propias y asignadas a las y los adultos, y con esto, deben dejar a un lado las acciones que socialmente se han considerado como propias de la infancia.

7.2.3. Resistencias que experimentan: “mujeres rebeldes” en busca de un mejor futuro para sus hijas e hijos

Es importante mencionar algunas de las resistencias que aparecieron en el diálogo con las madres de familia, en primer lugar, en las conversaciones ellas resaltaron que en el mundo actual es necesario dejar a un lado esos tabúes, creencias, limitaciones, cohibiciones y prohibiciones con las cuales ellas fueron criadas, al igual que empezar a hablarle a las niñas y niños sin omisiones algunas, por ejemplo, nombrando su cuerpo y las partes de este con palabras como “pene”, “vagina”, “senos”, entre otros y no mencionarlos con otros nombres diferentes, además, darle valor a todo lo que está alrededor de ellas y ellos. Asimismo, dieron a conocer que tanto los niños como las niñas desde edades iniciales deben aprender sobre todo lo que sucede con el cuerpo, la sexualidad, la construcción de la identidad en cada uno de ellas y ellos, y, también, de la importancia que se cumplan cada uno de sus derechos.

Se reconocen cuestiones como una educación basada en la libertad de expresión, en una educación sexual, en la exploración y desarrollo de las situaciones del cuerpo humano, tales como el crecimiento de los senos, del pene, el cambio de la voz en algunos hombres, la menstruación, nombrar las partes íntimas por su nombre y no con adjetivos que desdibujan su origen, como un tema importante y necesario para tratar con las niñas y niños desde temprana edad, para así poder

prevenir y promover el cuidado de sí. A mención relataban: “es importante hablar con los hijos sobre la menstruación, sobre sus partes íntimas para que ellos aprendan”, “es importante nombrar las cosas por su nombre porque así cuando en algún momento le toquen las partes íntimas a las niñas o los niños ellos puedan decir cuales partes con el nombre que son”, “no que la cosita, el chitico”.

Por consiguiente, siguiendo a los roles y estereotipos de género, ellas mencionaron que no estaban de acuerdo con algunas prácticas que se llevaban a cabo al interior de los hogares, por ejemplo, el hecho de que “a los hombres por ser la figura de autoridad se les tenía que servir la comida en mayor cantidad y la carne más grande que la de los demás familiares”, al igual, que “la mujer no tenía derecho a opinar o a tomar decisiones en el hogar”, dado que, “todo estaba a cargo del hombre”, además, que “la mujer tenía que estar pendiente cuando su esposo llegara de trabajar para servir el jugo y traerle las sandalias”. Por tal, expresaron que no están de acuerdo con perpetuar estas prácticas y que intentan no seguir estos patrones y conductas con sus hijas e hijos, con el fin de enseñarles sobre igualdad y respeto, que tanto los hombres como las mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades, que los hombres también pueden dedicarse al hogar y que ellas puedan tener oportunidades de empleo en mejores condiciones y que no solo sea en el ámbito privado, en sus palabras: “antes las mujeres eran sumisas, ahora nosotras nos revelamos”.

En suma, en las reflexiones suscitadas, ellas resaltaron que afrontan cada una de las circunstancias y situaciones que se les presentan con valentía, sin estereotipos de género, sin considerarse como sujetos vulnerables o sometidas a lo que los hombres dicen o hacen, al igual que consideran que ellas y ellos son seres que aportan en igualdad de condiciones a la sociedad, que ni uno ni el otro género es más, que es necesario promover y mantener unos estilos de vida libre de discriminaciones, desigualdades y límites, especialmente para la formación de sus hijas e hijos. En sus palabras: “yo le digo a mi niño que esos son gustos de cada quien que él va a ser libre de escoger lo que le guste”, “no importa que diferencia tiene la mujer del hombre, ya que lo que tiene valor y poder es crecer como personas de bien”.

7.2.4. ¡Juguemos golosa!: menos celulares y más espacios de juego al aire libre para las niñas y niños de hoy

Al preguntarles a las mamás sobre las diferencias o similitudes que consideran existen entre cómo fue su infancia y cómo es la infancia de sus hijas e hijos, las opiniones en su totalidad

resaltaron que a las generaciones actuales les tocó experimentar su infancia desde un contexto enmarcado en muchas más carencias y dificultades económicas y educativas, por ejemplo, mencionaron que en el pasado era mucho más difícil tan siquiera graduarse de la escuela, y aún más acceder a la educación superior. Por el contrario, consideran que sus hijas e hijos viven una infancia mucho más llena de oportunidades, comenzando porque tienen acceso diario al centro educativo de la vereda, y las condiciones actuales permiten que, si bien por fuera de la jornada escolar las niñas y los niños tengan algunas responsabilidades, esto no es impedimento para continuar su trayectoria educativa.

Por el contrario, una diferencia entre las generaciones anteriores y la actual que para las madres de familia no fue tan grata, es el hecho de que consideran que actualmente los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información están inmersas de manera excesiva en la vida de sus hijas e hijos. Desde este sentido, mencionaron que se ha perdido el valor de jugar libremente, de usar la creatividad, de inventar juegos, y, por ende, creen que “la infancia actual está perdida” porque la tecnología absorbe la mayoría de sus tiempos, y, por tal, ya no se ven tan motivadas y motivados a salir a realizar actividades al aire libre como sí hacían las generaciones pasadas. Tal como menciona Rivillas (2018):

Las pantallas se han naturalizado en los lugares de trabajo, los espacios académicos y al interior de las familias, no sólo por necesidad sino también porque hace parte de los intereses de adquisición de cada miembro; viéndose trastocado muchas de las relaciones y costumbres generadas a lo largo del tiempo en las interrelaciones familiares, ejemplo de esto es el proceso de socialización cara a cara entre padres e hijos (p. 88).

Es así como las experiencias que tienen sobre el mundo, ha hecho que se posicionen desde un lugar donde no están conformes con las experiencias de vida de sus hijas e hijos, y por tal, les gustaría incluso devolver el tiempo o cambiar las situaciones actuales, para que así las niñas y los niños de hoy puedan disfrutar más de momentos con amigas y amigos o momentos familiares, de tal forma que no se abandonen las tradiciones que vienen de antaño. Siendo necesario mencionar que, reconocen el valioso papel de la tecnología, además, consideran que el cambio no consiste en eliminarla, sino en utilizarla de forma adecuada, sobre todo para fines académicos y no a nivel de entretenimiento. Al respecto mencionaron: “no más celulares para los niños, queremos más

infancia”, “que los niños dejen de estar tan pegados de esas tablets y celulares y que disfruten de una infancia de juegos tradicionales”, “que jueguen a golosa, yeimi, saltar la cuerda”, “muy buena la tecnología, pero también le hace mucho daño a los niños de ahora que solo quieren estar es metidos en los celulares”.

Por otra parte, al preguntar sobre qué cambios consideraban eran necesarios implementar en su comunidad, se pudo observar que están realmente conformes con las condiciones de vida actuales, y las condiciones que se experimentan en el corregimiento y la vereda, puesto que, si bien algunos aspectos como el transporte hasta la zona urbana de Medellín puede ser complejo, han aprendido a adaptarse a todas estas situaciones y no les molestan. Por tal, su foco estuvo completamente puesto en sus hijas e hijos, y en cómo querían que los cambios en la vereda fueran enfocados en estas y estos, como promover más actividades al aire libre, o contratar una maestra para el grado cuarto en el centro infantil.

8. Conclusiones

La presente investigación tuvo su énfasis en comprender el lugar del género en las infancias del contexto rururbano de San Sebastián de Palmitas, desde la memoria intergeneracional, como aporte a la formación de niñas y niños del presente. En este sentido, partimos de la afirmación de que las niñas y los niños son agentes activos en el mundo, que van construyendo y apropiando sentidos y significados, los cuales son producto de las experiencias en las cuales han estado a lo largo de sus vidas, además, estos sentidos y significados están atravesados a su vez por las pervivencias y resistencias que han ido tejiendo con relación a los estereotipos, roles y estigmas de género, lo que implica que el lugar del género en sus vidas no sea una categoría que pueda ser aislada de su ser, sino que, por el contrario, sus identidades, formas de actuar, sus juegos, las formas de pensar, hablar, sus gustos, intereses o incluso las relaciones que establecen con las otras y los otros, están permeados por sus construcciones alrededor del género.

Asimismo, se pudo observar que las pervivencias presentadas se manifiestan en las niñas y los niños a nivel de acciones concretas en su diario vivir, en su personalidad y formas de socializar con las otras y los otros; pero, por su parte, las resistencias se manifiestan en las niñas y los niños a nivel del pensamiento y del lenguaje, es decir, a nivel de sus ideas y expresiones. Lo anterior, genera que en muchas ocasiones se observe una aparente contradicción, ya que, lo que expresan a nivel del lenguaje, no concuerda con sus formas de ser y actuar, pero, desde nuestras interpretaciones, realmente lo que sucede es que las resistencias se empiezan a manifestar de manera inicial a nivel del pensamiento, y, requieren de un largo proceso para que se puedan ver reflejadas posteriormente a nivel de sus acciones. Así, en las conversaciones con las niñas y los niños, especialmente con los del grado quinto, mencionaban que todas y todos podían utilizar aretes si les gustaba, sin embargo, al ponerles de ejemplo un hombre con estas características, no estaban de acuerdo o decían que el hecho de tener aretes los identificaba más como mujer que como hombres, por ende, no querían hacerse este tipo de perforaciones o usar este tipo de joyas, igualmente, con relación a tener las uñas largas y pintadas, manifestaban que tanto mujeres como hombres lo podían hacer, pero, que si un hombre tenía las uñas largas y pintadas era calificado como mujer o como gay, por tal, los niños no eran capaces de pintarse las uñas, o manifestaban que no les gustaba.

De igual manera, el hecho de que las niñas y los niños habitantes de San Sebastián de Palmitas estén inmersos en un contexto rururbano genera notables particularidades en torno a sus modos de ser, de actuar y de otorgarle significados al mundo, por tal, la ciudad para ellas y ellos ha adquirido un sentido desde la fascinación y la admiración por tener otros espacios y lugares que no existen en su territorio como pueden ser centros comerciales, centros de salud, cinemas, estadios, supermercados, grandes edificios, museos, parques de diversiones, entre otros. Pero, a su vez, también la ciudad es un espacio que adquiere el significado de cuidado y de precaución, especialmente para las niñas, puesto que, pueden verse expuestas a ciertos peligros que en su cotidianidad no son muy comunes como pueden ser los robos o violaciones.

De igual forma, las dinámicas actuales se denotan de acciones significativas en la vida de las niñas y los niños teniendo como referencias estos modelos televisivos y cotidianos para configurar su identidad, así pues, sueñan en su futuro con prácticas en un contexto diferente al rururbano, específicamente en contextos urbanos, en busca de un mejor futuro, puesto que, en sus conversaciones siempre se movilizaban por el querer salir del lugar donde viven, por tener otros espacios, tener otras oportunidades, por cumplir unos sueños que sus madres o padres no tuvieron y por mejorar su calidad de vida. En ese sentido, se logra evidenciar acciones de lucha y resistencia por parte de las niñas y los niños, las cuales apuntan a cambiar la lógica actual en la cual las niñas la mayor parte del tiempo están ayudando en sus casas y los niños están apoyando en el campo a sus padres, y, lo quieren cambiar, puesto que, reconocen que afuera hay otros mundos por explorar y que los mueve la esperanza de en el futuro posicionarse en un contexto más amplio y con mejores condiciones, así, la ciudad se convierte para ellas y ellos en un referente, en un modo de vida, en la posibilidad de hacer otra vida diferente.

Además, con relación a los significados que le otorgan a su territorio, es de notar que hay una apropiación de este, así, las niñas y los niños se sienten parte del lugar que habitan, incluso, el hecho de estar en un contexto rururbano genera que, aunque a nivel social se tiene la concepción de que el ámbito público hace referencia al hombre y el ámbito privado está ligado a la mujer, y, esta idea se puede ver por ejemplo en dinámicas urbanas donde las niñas tienen más prohibiciones para salir a la calle o salir hasta ciertas horas de la noche, por el contrario, en este contexto se pudo observar que tanto para las niñas como para los niños los lugares públicos adquieren una importancia significativa desde su cotidianidad y no están relegados únicamente a los niños, por tanto, las niñas como los niños se sienten cómodos y seguros transitando por aquellos lugares

públicos importantes para estas y estos, ligado también al hecho de que es un contexto más seguro y, por tal, las madres y padres de familias sienten más confianza de dejar salir a sus hijas.

Sin embargo, cabe mencionar que no todos los lugares de su territorio son comunes, sino que hay zonas que se convierten en un territorio de poder según el sexo/género, así, hay lugares públicos demarcados para las niñas y otros para los niños, en los cuales adquiere un lugar fundamental la narración y el secreto, puesto que, en estos espacios comparten sus experiencias y sentires respecto a las situaciones que atraviesan en su diario vivir tanto en sus hogares como en la escuela. Desde esta lógica, las narraciones que se construyen, no mueren en ese instante, sino que, en la comunidad las historias que se crean van pasando de una generación a otra, y estas intervienen en la identidad y en la subjetividad de cada una de las niñas y de los niños, generando de esta manera que ellas y ellos tengan dinámicas específicas en su relación con el territorio. Además, según el sexo/género, se generan formas de interpretar y relacionarse con cada una de estas historias, por ejemplo, la montaña para las niñas es un lugar en el cual pueden encontrar muchos peligros, y, según sus padres no pueden ir allí, por lo que se pueden generar sentimientos como el miedo o la vergüenza, mientras que para los niños la montaña se convierte en un lugar de emociones diferentes donde pueden interactuar y jugar tranquilamente entre ellos.

Para profundizar en la idea, las niñas pueden llegar a sentir y experimentar distintas emociones que los niños, en razón con la apropiación que han tenido de los estereotipos y roles de género y las normas que tienen en sus hogares según su sexo/género. Desde este sentido, las niñas manifestaron en varias ocasiones que salir a la calle con la ropa que más les gusta como pueden ser las faldas, los vestidos o los shorts les puede generar sentimientos de miedo e inseguridad, y, por tal, optan mejor por cambiar su forma de vestir y salir a estos espacios públicos con pantalones o sudaderas, por el hecho de que tener sus piernas expuestas las puede dejar más vulnerables al acoso callejero. Pero, por el contrario, esta no es una situación que les afecte a los niños, puesto que, ellos pueden estar en pantaloneta o sin camisa por las calles de la vereda sin sentir temor alguno.

Adicionalmente, con relación a los lugares, las niñas eligen siempre estar y compartir con las demás en aquellos espacios de su entorno que no son tan alejados y que tengan buena iluminación, dado que, se sienten más cómodas y protegidas, mientras que, por ejemplo, ir a la cueva, a las quebradas, o a la marranera, les genera ciertos miedos e incomodidades principalmente por ser unas zonas alejadas y así poder estar expuestas a que algo o alguien pueda atentar contra su integridad física; por su parte, los niños cuentan con una personalidad más aventurera y pueden

arriesgarse a ir a más lugares, ya que, en primer lugar, no hay tantas historias de precaución para los niños, y, en segundo lugar, los educan con la mentalidad de que son fuertes y pueden con todo. Sin embargo, una situación que a los niños les genera temor o sentimientos de incomodidad es quedarse solos en sus hogares, por el hecho de que cuentan con menos herramientas para desenvolverse en sus casas como el hecho de cocinar, hacer aseo, mientras que las niñas disfrutan o se sienten más cómodas en esos espacios y momentos. También, con relación a la socialización con otras y otros, a medida que van creciendo las niñas comienzan a sentir vergüenza o timidez de expresar sus ideas cuando hay niños presentes, por temor a que se burlen de ellas, mientras que, los niños se desenvuelven en estos espacios de una manera más extrovertida y cómoda, pues, no les da pena cometer alguna equivocación.

Estas situaciones son las que van generando una separación o ruptura en el entramado relacional de niñas y niños, pues, las acciones o prácticas que a los niños les parecen graciosas o divertidas, como es equivocarse, hacer el “ridículo”, caerse, decir algo mal, a las niñas le generan incomodidad, vergüenza y temor, pues, el ser juzgadas o señaladas por estas acciones las hacen cohibirse y alejarse de los niños; en suma, las niñas van a configurar su círculo relacional sólo con las niñas puesto que entre ellas se sienten seguras y cómodas alejadas de las miradas reprobatorias de los niños. Las niñas, van a configurar su identidad entorno a las relaciones con sus pares del mismo sexo/género puesto que, es allí donde convergen sus mismo ideales, gustos, anhelos y deseos, y, se van a desplazar de las representaciones de sus pares del sexo/género contrario puesto que demarcan estas relaciones como vacilantes e inseguras.

Agregando a lo anterior, es importante mencionar que existen algunos juegos que son comunes tanto para las niñas como para los niños, sin embargo, en su cotidianidad, es posible observar como la gran mayoría de veces ellas y ellos separan entre juegos y juguetes exclusivos para niñas y los exclusivos para los niños; así pues, hay una pervivencia de estereotipos y roles de género con relación a los juegos y juguetes, puesto que, están permeados por lo que observan a su alrededor, especialmente, en los medios masivos de comunicación y en el mercado. Sin embargo, se presenta una resistencia a nivel de pensamiento, dado que, consideran que cualquier persona puede jugar lo que desee independientemente de su sexo/género.

Ahora bien, a nivel de pervivencia en sus formas personales de ser y de actuar en el presente, así como en lo que desean para el futuro, las niñas y los niños aún siguen estereotipos y roles de belleza y de comportamiento, por lo tanto, su apariencia física, sus formas de actuar, y lo que

desean hacer en su edad adulta, está acorde con ciertos patrones según lo que la sociedad considera apto para niña/mujer o para niño/hombre, y, desde este sentido, tanto las niñas como los niños, especialmente aquellas y aquellos de edades más grandes, no se sienten completamente conformes con su apariencia física, sino que, sienten vergüenza con algunas partes de su cuerpo y desean en el futuro realizar ciertas modificaciones estéticas, las cuales para los niños pueden ser menos invasivas como hacer ejercicio, pero, para las niñas implica incluso realizar cirugías estéticas, esto, con el fin de ser aceptadas y aceptados socialmente.

Por otra parte, a nivel de las resistencias que lograron construir a lo largo de los encuentros y de las conversaciones, ellas y ellos reconocen que cada persona tiene unas particularidades y gustos que deben ser respetados y que no necesariamente deben seguir los estereotipos y roles de género que permean el contexto que habitan. Por ende, en cuanto a la relación que las niñas y los niños construyen con las otras y los otros, si bien aparecen ciertos estigmas, la generalidad es que ellas y ellos son conscientes y expresan que deben respetar las orientaciones de género y las identidades sexuales de las demás personas, independientemente de lo que consideren que esté bien o este mal.

Ahora bien, las mamás de las niñas y los niños de San Sebastián de Palmitas, reconocen que sus infancias, y las infancias de sus madres y padres fueron diferentes debido principalmente a las condiciones del contexto de cada época, incluyendo las posibilidades laborales, las condiciones socioeconómicas, el papel de las tecnologías de la información y los medios masivos de comunicación, el acceso que se pueda tener a la escuela, o las oportunidades ofrecidas por el Estado. Entre estos cambios, las madres de familia consideran que uno de los más relevantes son los procesos de socialización que pueden llevar a cabo las niñas y los niños, así, la generación de abuelas y abuelos en sus infancias no tenían casi oportunidades para el juego o el compartir con otras y otros, puesto que, debían desde muy tempranas edades trabajar para contribuir a la subsistencia económica de sus hogares. Por su parte, las generaciones más recientes, es decir, tanto la generación de las madres de familia, como la de las niñas y los niños del presente, han tenido la posibilidad de contar con más espacios para el ocio y el esparcimiento, pero, se genera una notable diferencia entre estas dos generaciones por el papel de las TIC; así, las madres de familia refieren que en sus infancias sus actividades diarias estaban enfocadas principalmente en juegos al aire libre con sus amigas y amigos tanto en las calles de la vereda como en los bosques, mientras que, las niñas y niños de la actualidad, al tener acceso más fácil a los televisores y a nuevas tecnologías,

como pueden ser computadores, tablets, o celulares, no dedican tanto tiempo a las actividades al aire libre, sino que, su atención se centra principalmente en este tipo de tecnologías y en lo que ellas les pueden ofrecer tales como videojuegos, películas, redes sociales y demás.

Asimismo, las abuelas y abuelos en sus infancias en su gran mayoría no tuvieron la posibilidad de obtener una graduación exitosa de las escuelas, por lo que solamente cursaron hasta el grado primero o segundo de básica primaria para aprender principalmente a leer, escribir y los aspectos básicos de aritmética tales como sumar o restar; lo anterior, asociado a que debían trabajar para apoyar en la economía de sus familias. Por el contrario, si bien en las generaciones más recientes algunas niñas y niños deben trabajar en la agricultura o apoyar en algunas actividades de sus hogares como cocinar y hacer el aseo en sus casas, han contado con más tiempo libre lo que les permite estudiar en las escuelas por lo menos el ciclo completo de primaria que se encuentra habilitado en el Centro Educativo de la vereda.

Finalmente, es necesario mencionar que las diferentes generaciones de infancias de San Sebastián de Palmitas están permeadas por estereotipos y roles de género, pero, se pudo observar que en las generaciones más recientes hay mayores resistencias, debido a que han logrado cierto grado de reflexión y pensamiento crítico sobre las dinámicas y prácticas que se tejen principalmente en cada uno de sus hogares como también en sus territorios; de ello resulta necesario admitir que la escuela juega un papel fundamental, ya que, las mismas maestras del Centro Educativo la Aldea mencionan que esta se ha convertido en un espacio no solamente para los conocimientos estrictamente disciplinares, como puede ser aprender lectoescritura o aritmética, sino que, se ha buscado la construcción de este lugar como un espacio que permita el fortalecimiento de capacidades necesarias para la vida diaria, como puede ser el análisis de su entorno, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, de modo que, las maestras han buscado hablar de temas que anteriormente estaban censurados tales como el género o la sexualidad, así que las más recientes generaciones al tener un mayor acceso a la escuela, tienen la oportunidad de construir sentidos y significados conscientes en torno a estas problemáticas de su diario vivir.

Es así, como estas resistencias presentan un gran avance en un nivel inicial en torno a los pensamientos que apuntan a que tanto mujeres como hombres se expresen y puedan vivir en el mundo desde la libertad e igualdad de condiciones y oportunidades, y, se comienzan a ver pequeños esbozos de que las resistencias empiezan a trascender hacia las acciones, así, por ejemplo, las

mamás ya no sirven más carne al hombre como era una costumbre de las abuelas, y le hablan a sus hijas e hijos más libremente y sin tabúes sobre sexualidad, igualdad y respeto.

9. Recomendaciones: maestras, maestros, niñas y niños en espacios activos de reflexión y pensamiento crítico desde la práctica de la libertad

En primer lugar, con el fin de brindar algunas recomendaciones con relación a nuestro tema de interés, se hace necesario mencionar que desde el currículum oculto presentes en cada una de la escuelas hasta nuestras palabras pueden perpetuar estereotipos, roles y estigmas de género a las niñas y los niños, por ejemplo, en temas de uniformes, posturas al sentarse, acciones o comportamientos a desarrollar, es decir, cuando se les mencionan que deben permanecer quietos, que están mal sentadas, que las niñas deben ser más femeninas y que no pueden ser bruscos con los demás, por tal, desde un ejercicio crítico y reflexivo, la escuela, las maestras y los maestros deben buscar la incorporación de la “diversidad” y la “libertad subjetiva” en sus procesos educativos de una forma coherente, en igualdad de condiciones, no en señalamientos, ni calificativos, ni etiquetas. En este orden de ideas, la escuela debe apostar a cerrar las brechas de discriminación y desigualdad, aventurándose a los procesos de integración, de valoración, de sentido y significado a las relaciones personales de las y los sujetos, en concientizar sobre la diversidad de género, sobre la libre expresión, sobre la igualdad y la diversidad, pero también, debe permitir una mirada intercultural, que promueva acciones comunicativas, suscite valores, que fortalezca la reflexión y la criticidad. La escuela en torno a la diferencia debe proyectar sus prácticas a la equidad, la igualdad, al reconocimiento para que así se puedan romper las barreras y pueda existir una verdadera transformación.

Así pues, la escuela debe comprender las diferencias, trabajar para que se rompan las barreras y prejuicios que se tienen en relación con el otro u otra, romper con las formas de discriminación, crear conciencia crítica, fomentar actitudes de acercamiento a los otros y otras y promover un espíritu sensible. La escuela debe posicionarse en adjudicarle nuevos significados a igualdad y la equidad, pero también, procurar involucrar en su discurso y práctica acciones de vinculación, de reconocimiento del otro, de relaciones de igualdad, de expandir las oportunidades y de lucha contra las barreras que impiden tener una educación para todos sin señalamientos; posibilitar otras pedagogías, transformar las relaciones con los otros y romper con los estereotipos y roles de género que se les asignan a los y las demás que se salen de lo hegemónico para así evitar la discriminación tanto en las aulas de clase como por fuera de estas.

Es de gran importancia que la maestra o el maestro asuma un rol que sea acorde con los retos de la educación actual, un rol de ser pensante, ético, político que demuestre sus cualidades y que con su ejemplo ayude a edificar nuevos seres que puedan continuar sus vidas y se lleven un legado de conocimientos, de prácticas en torno a mejorar la educación y la sociedad. La maestra o el maestro debe ser una persona que trabaje la pluralidad que le permita a sus estudiantes conocer la multiculturalidad, la diversidad, la libre expresión, la igualdad, las oportunidades, ese llamado otro u otra, que sus prácticas vayan orientadas a un reconocimiento del sujeto como sujeto de saber, como sujeto diverso, como sujeto que posee unos conocimientos y unas raíces que lo hacen único y que con sus experiencias pueden nutrir las prácticas, comprender que el maestro no solo es el que posee el saber, dado que, el saber está por todas partes y su labor es recolectar y saber utilizarlo para nutrir el desarrollo integral de cada uno de los y las estudiantes. Para lo anterior, se recomienda que las academias en su ejercicio de reflexión sobre la educación, no descuiden los contextos rurales y la perspectiva de género, puesto que, desde nuestra experiencia, no son temas tratados a profundidad dentro de las discusiones actuales en los cursos académicos y es necesario visibilizar todo lo que en estos lugares y prácticas acontece.

Asimismo, es importante que no solamente en las escuelas, sino en las comunidades, se promuevan espacios activos donde las niñas y los niños puedan ser actores activos de lo que sucede en sus contextos y en el medio que les rodea. Qué puedan reflexionar y pensar críticamente sobre las prácticas cotidianas en las que están inmersas e inmersos, la ropa que usan, los colores que utilizan, los juegos que les gustan realizar, sus juguetes favoritos, los contenidos que las maestras y maestros les imparten en las escuelas, las propagandas de los programas de televisiones o redes sociales como Instagram o TikTok, e incentivar que si deciden seguir una determinada forma de vestir, actuar, hablar o jugar sea porque realmente se sienten acordes y a gusto, y no porque la sociedad implícitamente los ha presionado a seguir unos patrones hegemónicos.

En la misma línea, para promover prácticas más libres de roles y estereotipos de género, es imprescindible que se le dé voz a las niñas y los niños, que esta voz sea escuchada de manera auténtica, que sea tomada en cuenta a grado tal de profundidad, que se trascienda la visión adultocéntrica donde las personas adultas son quienes tienen el poder y la decisión, y las niñas y los niños puedan de forma consciente y directa ayudar a la transformación y modificación de su comunidad, para prácticas con las que se sientan a gusto y en condiciones de libertad y posibilidad para construir día a día sus identidades.

Referencias

- Alarcón, M., y Flórez, J. (2015). *La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género*. (Trabajo de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18711>
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local. San Sebastián de Palmitas*. Medellín, Colombia. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano/2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2050%20SAN%20SEBASTI%C3%81N%20DE%20PALMITAS.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2016a). *Plan de desarrollo Medellín cuenta con vos 2016 - 2019: Corregimiento San Sebastián de Palmitas*. Medellín, Colombia. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano/2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/Corregimientos%20Palmitas%20y%20San%20Cristobal.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2016b). *Con San Sebastián de Palmitas construimos la ruta de Medellín*. Medellín con Lupa. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano/2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Imagenes/2016/San%20Sebastian%20de%20Palmitas-01.jpg
- Alvarado, C., Bautista, J., y Bermúdez, M. (2014). *La configuración de las identidades femeninas a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, en niñas y niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/747/TO-17305.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós Educador. México. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Arias, B. (2017). La infancia como sujeto de derechos, un análisis crítico. *Revista Ratio Juris*. 12 (24), 127-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6748976.pdf>
- Arriazu, A. (2000). El patriarcado como origen de la violencia moderna. *Monte Buciero*, (5), 307-318. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206323.pdf>
- Barón, S. Cascone, M., y Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*. (3), 837-864. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/41971>
- Barros, C. (2005). *Identidades entre lo urbano y lo rural*. Universidad de San Pablo. Recuperado de

<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomicas/Geografiacultural/07.pdf>

- Bauman, Z. (2008). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paidós.
- Benítez, Y., Coronado, C., y Galindo, L. (2015). *Incidencia de los discursos de género en la construcción de identidad de género de niños y niñas, grado tercero, en el contexto escolar rural en el municipio de Nunchía-Casanare*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/786/TO-18689.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Revista Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*. (33), pp. 7-23.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Cadavid, D., y Moyano, L. (2016). *Significados sobre construcciones culturales y prácticas en la convivencia escolar de niños(as) del Colegio de las Aguas Montebello-Cali: una aproximación desde la interculturalidad [recurso electrónico]*. (Trabajo de grado). Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9967>
- Cardozo, A. (2020). *Infancia y territorio: relatos que habitan en la memoria de dos abuelas sobre su infancia rural (1938-1941)*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25160>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S, Carli. (Comp). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <https://bit.ly/2XYccJA>
- Castrillón, K., Henao, M., Moncada, M., y Rojas, V. (2019). *Incidencias que tienen los imaginarios de género de los maestros y las maestras en los niños y las niñas de primera infancia, desde una perspectiva intercultural, en las instituciones Jorge Eliecer Gaitán Ayala y Colegio Campestre Montaigne*. (Trabajo de grado). Universidad de San Buenaventura Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/7343/1/Incidencias_Imaginario_Genero_Castrillon_2019.pdf
- Chamorro, B. (2012). ¿Es Colombia un estado patriarcal? *Revista Calameo*. 1-11 Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0015412066b90646d7613>
- Congreso de la República. (2010). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/codigo_de_infancia_y_adolescencia.pdf

- Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. (2012). *Sobre la corporación*. Recuperado de <http://corpenca.org/>
- Creswell, J. (s.f.). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. [Traducido al español de Qualitative Inquiry and Research Design]. Línea de investigación en Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. Recuperado de <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- DANE. (2018a). *Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: ¿Cuántos somos? ¿Dónde estamos? ¿cómo vivimos?* Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- DANE (2018b). *Manual de conceptos*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-glosario.pdf>
- DANE. (2019). *Boletín técnico: Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad en 2018*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_departamenta_1_2018.pdf
- Dematteis, G. y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SLOT. *Boletín de la A.G.E.N* (39), 31-58.
- Diker, G. (2008). *El discurso de la novedad. ¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Biblioteca Nacional. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/04/9789876300506-completo.pdf>
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. Colegio Hispanoamericano. *Revista de Educación y Pensamiento*. 85 - 95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4040396.pdf>
- Duque, D. (2020). *A San Sebastián de Palmitas sin carro*. Recuperado de <https://danielduquev.com/2020/02/05/a-san-sebastian-de-palmitas-sin-carro/>
- Echeverry, R., y Ribero, M. (2002). *Nueva ruralidad visión del territorio en América Latina y el Caribe*. Instituto interamericano de Cooperación para la agricultura, IICA. Costa Rica. Recuperado de <http://repiica.iica.int/docs/b0536e/b0536e.pdf>
- Escuela para la Gobernanza y la Igualdad de Género. (2020). *Módulo 1: género y sociedad: Estereotipos de género y el debate naturaleza/cultura*. Diplomado en género. Alcaldía de Medellín. [Presentaciones Moodle virtual]
- FAO. (1995). *Cuestiones relacionadas con la pobreza mundial, el empleo y la seguridad alimentaria*. Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Roma, Italia. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-v3410s.pdf>

- FAO. (2021). *Trabajo infantil*. Recuperado de <http://www.fao.org/rural-employment/work-areas/child-labour/es/>
- Farah, M., y Pérez, E. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Revista Javeriana: Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>
- Freitez, M. Y Bagnoli, V. (2017). Bases conceptuales sobre el enfoque de equidad. *Equidad para la infancia*. Recuperado de <https://bit.ly/2Y5K0oo>
- Freud, S. (1980). *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas*. 8°. Buenos Aires: Amorrortu editores. Recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/18%20-%20Tomo%20XVIII.pdf>
- Fundación Juan Vives Suriá. (2010). *Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la Rana, Fundación Juan Vives Suriá, Defensoría del Pueblo. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170104031339/pdf_138.pdf
- Gallego, F. (2011). ¿Somos lo que escondemos? Sobre la identidad y el secreto. *Imagonautas*, 1(1). 96-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780897.pdf>
- García, N., Murcia, E., y Torres, L. (2018). *Aproximación a las nociones de género de niñas y niños campesinos de los grados tercero, cuarto y quinto de la escuela Bradamonte*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11259/TE-22543.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, S. (2020). *Memorias e infancias en Córdoba: narrativas de tres generaciones sobre sus experiencias educativas*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22911/GOMEZMORALESSA_NDRAMARCELA2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, K., Malagón, G., y Roa, L. (2018). *Construcción de identidades infantiles a través de las narrativas de los niños y las niñas de la localidad de Los Mártires en Bogotá y del municipio de Cogua, Cundinamarca*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9845/TO-21950.pdf?sequence=1>
- González, M., y Taborda, J. (2019). *Configuraciones de identidad de género en la comunidad fariana: memorias biográficas desde la infancia. Aportes a las pedagogías de paz*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13822/4/GonzalezCastanedaMaria_2019_ConfiguracionesIdentidadGenero.pdf
- Hamui-Sutton, A., y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. Metodología de investigación en educación médica. *Revista Elsevier: Investigación en Educación Media*, 2, (1), 55-60. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S2007505713726838>

- Instituto de Estudios Regionales - Iner UdeA. (agosto, 2020). *Expresiones campesinas resistiendo la pandemia: Alianza por el territorio y la vida campesina*. [Conferencia virtual en Facebook]. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <https://www.facebook.com/iner.udea/videos/2721182288203087>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo XXI de España editores. Recuperado de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, 47(8), 216-229. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- López, A. (2013). *Los grupos focales*. Universidad de Puerto Rico. Facultad de Educación. Centro de Investigaciones Educativas, Puerto Rico. Recuperado de http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupo_focal.pdf
- Luna, M. (2006). *La intimidación y la experiencia en lo público*. (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091027055528/Tesis%20Maria%20Teresa%20Luna%20C..pdf>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80. Recuperado de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Mejía-Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, (39). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229/3>
- Mikkelsen, C.A. (2012). Debatiendo lo rural y la ruralidad: un aporte desde el sudeste de la provincia de Buenos Aires; el caso del partido de Tres Arroyos. *Revista Colombiana de Geografía*, 22 (12), 235-256. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdg/v22n2/v22n2a13.pdf>
- Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural Marino. (2011). *Diagnóstico de la igualdad de género en el medio rural*. Gobierno de España. Recuperado de <https://bit.ly/3liAeQY>
- Nora, P. (1984). *Entre memoria e historia: la problemática de los lugares*. Memorias de la Violencia. Recuperado de https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf
- Novo, I., Fuentes, R. Y Gómez, O. (2015). Educar hacia la sexualidad desde las primeras edades. *Varona*, 61. 1-6. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422009.pdf>
- Ortega, M., Rubio, L., y Torres, R. (2005). Niños y niñas, perspectiva de género. *Estudios sobre las familias*, 4. DIF Jalisco, México. Recuperado de

https://sistemadif.jalisco.gob.mx/ceninf/centro_de_informacion/FAMILIA/Ninos_ninas_y_perspectiva_de_genero_ML_ORTEGA_VARGAS_ET_AL_DIF_JALISCO.pdf

- Oyarzún, F. (2016). *Nociones de género y prácticas de resistencia contra la violencia de género desde los discursos de las sujetas que participan del centro de salud mental de Pudahuel*. (Tesis de pregrado). Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8117/TRSOyarzunV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pávez, I. Y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e infancias*, 3, 193-210.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- PEI - Proyecto Educativo Institucional. (2020). *Proyecto Educativo Institucional: Centro Educativo la Aldea*. Medellín – Antioquia.
- Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 2 (2), 347-352. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436313>
- Pérez-Olea, M. (2016). Construcciones de identidades de género en el niño y la niña inserto (a) en contexto rural de la comuna de Olmué. *Revista Eltopo*, (7), 122-149. Recuperado de http://eltopo.cl/editorial/n7_5.pdf
- Puerta, S. Y González, E. (2015) Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, 63 -74.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B., y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <https://bit.ly/3btbuHo>
- Revista Semana. (2012). *Así es la Colombia rural*. Informe especial. Recuperado de <https://especiales.semana.com/especiales/pilares-tierra/asi-es-la-colombia-rural.html>
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Rivera, E. (2020). *Diplomado en género*. [Notas de clase]. Diplomado Alcaldía de Medellín, Colombia.
- Rivillas Díaz, J. (2019). Socialización en familias en el contexto de incorporación en la cultura mediática. *Poiésis*, (36), 80-96. Recuperado de <https://doi.org/10.21501/16920945.3191>
- Rodríguez, L. (2015). El enfoque de género y el desarrollo rural: ¿necesidad o moda? *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1, 401-408. Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias Estado de México, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263139243054.pdf>

- Rojo, F, y Blanco, V. (2014). *Guía práctica para técnicos y técnicas rurales: El desarrollo rural desde el enfoque de género*. Unidad para el Cambio Rural UCAR, Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_desarrollo_rural_desde_el_enfoque_de_genero_0.pdf
- Roos, S. (2016). La memoria intergeneracional dialogante en el relato de filiación chileno. *Nuestra América*, (10), 99-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526614>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la 'economía política' del sexo. *Nueva Antropología*, 3(30), 95-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>
- Ruiz, A y Prada, M. (2012). Primera parte: La subjetividad política. Cinco elementos constitutivos. En A, Ruiz., y M, Prada. *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. (pp. 37-88). Buenos Aires: Paidós.
- Runge, A. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 65-86. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24051>
- Runge, A. (s.f.). *Consideraciones iniciales sobre la infancia*. Mimeo.
- Runge, A., y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. Universidad de Caldas, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sánchez-Torres, D. (2018). Abordajes teórico-conceptuales y elementos de reflexión sobre rururbanización desde los estudios territoriales. *Revista de Antropología y Sociología: VIRAJES*, 20 (1). 15-35. Recuperado de <https://bit.ly/3pQocIC>
- Santibáñez, D. (2018). El concepto de interseccionalidad en el feminismo negro de Patricia Collins. *Resonancias, Revista de Filosofía*, 4. 49-58. Recuperado de <https://bit.ly/3w0GsjI>
- Scott, J. (2008). *El género: una categoría útil de análisis histórico*. México: Género e Historia.
- Sereno, C. Santamaría, M, y Santarelli, S (2010). El rururbano: espacio de contrastes, significados y pertenencia, ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Revista Colombiana de Geografía*, (19), 41-57. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdg/n19/n19a04.pdf>
- Seguí, G., García, M., y Hernández, L. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural de vivero. ¿Un fenómeno cultural? *Revistas Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(3). 52-59. Recuperado de <https://bit.ly/2ZCnF1Q>
- Simao, V. (2010). *Formación continuada y varias voces del profesorado de educación infantil de Blumenau: Una propuesta desde dentro*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41493/6/05.VLS_ANALISIS_Y_TRATAMIENTO_INFORMACION.pdf

- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara Parens.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606004.pdf>
- Teledellín. (4 de mayo de 2020). *Estudiantes de San Sebastián de Palmitas recibieron guías pedagógicas [Noticias] - Teledellín*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DA86UOxzheY>
- Toledo, U. (2015). La teoría de las configuraciones sociales de Norbert Elías y su aplicación a la sociología del deporte recreativo en las nuevas élites de prestigio. *Andamios*, 12 (28), 215-239. Recuperado de <https://bit.ly/3jQBBwF>
- Urteaga, E. (2011). Vida y obra de Norbert Elías. *Revista Catalana de Filosofia*, 13(2), 71-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3926779>
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elías: proceso de civilización y configuración social. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, (16), 15-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322128810001.pdf>
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Voltarelli, M., Gaitán, L., y Leyra, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y sociedad* 55(1), 283-309.
- Zapata, A. (2012). *Influencia de los estereotipos de género en la construcción de la identidad del niño*. (Tesis de pregrado). Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/701/ttraso%20374.pdf?sequence=1&i>

Anexos

Anexo 1.

Técnicas interactivas utilizadas.

Anexo 1.1.

Descripción de las técnicas interactivas utilizadas.

Sujetos	Nombre de la técnica	Descripción de la técnica	Pregunta de las investigadoras	Preguntas a las y los participantes
Niñas y niños	Creando un personaje	Identificar la percepción corporal que tienen las niñas y los niños de los otros y de las otras, es decir, el cómo reconocen a los hombres y a las mujeres físicamente, en aspectos como su vestimenta, su cabello, su silueta, entre otras características. A partir de la elaboración de un personaje, por medio de una ficha que contiene una silueta y diversas prendas de vestir, así, cada niño o niña recorta las prendas de vestir que le quiera poner a su silueta y arma por completo un personaje, incluyendo aspectos como cabello, uñas, maquillaje, entre otros, acorde al sexo y género de su personaje, para posteriormente, generar una conversación en torno a sus construcciones.	¿Cuáles son los roles, estereotipos y estigmas de género que circulan entre las niñas y niños habitantes del corregimiento de San Sebastián de Palmitas?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La silueta que te tocó corresponde a un hombre o a una mujer? • ¿Por qué escogiste que tu silueta tuviera ese sexo/género? • ¿Qué edad tiene tu personaje? • ¿Por qué le pusiste a tu personaje esas prendas de vestir? • ¿Qué crees que diferencia a un hombre de una mujer físicamente? • ¿Crees que existe un cuerpo ideal para las mujeres y para los hombres?, ¿Cómo debería ser ese cuerpo? • ¿Consideras que las mujeres y los hombres se deben vestir, peinar, maquillar, de una manera determinada?
	Personificando	Incentivar la ruptura de los límites que existen entre los roles y estereotipos que se le asignan a los hombres y las mujeres, a partir de la creación de un personaje no binario que pueda tener características físicas y conductuales que se le otorgan socialmente tanto a los		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los hombres y mujeres pueden utilizar cualquier color? • ¿Qué comportamientos son similares entre los hombres y las mujeres?, ¿Cuáles son diferentes?

hombres como a las mujeres. Lo anterior por medio de la caracterización de una persona que haga el papel de maniquí a la cual le deben colocar diversas prendas de vestir y accesorios como pañuelos, collares, camisetas, pelucas, etc.

Cartografía

Identificar lugares o, espacios habitados, deshabitados, transitados, espacios de sueños y de deseos. Para esto, las niñas y niños de manera individual o por grupos plasman en un mapa las necesidades, formas de pensar, interactuar, sentir el ambiente y el espacio que les rodea en relación con el tema a tratar. Cada uno de los niños y niñas al responder las preguntas ubican el símbolo correspondiente en el lugar del mapa que ellos y ellas quisieran.

-
- ¿En qué lugares te gusta jugar?
 - ¿En cuáles lugares no te gusta jugar?
 - ¿Hay lugares específicos para las niñas?
 - ¿Hay lugares específicos para los niños?
 - ¿Hay lugares donde estén más las niñas que los niños?
 - ¿Hay lugares donde estén más los niños que las niñas?
 - ¿Hay lugares donde te sientas inseguro/a o con miedo de estar?
 - ¿En cuáles lugares se sienten protegidos?
 - ¿En cuáles lugares puedes vestirme como te gusta?
 - ¿En cuáles lugares no puedes vestirme como te gusta?
 - ¿Hay lugares donde solo pueden ir las mujeres adultas?
 - ¿Hay lugares donde solo pueden ir los hombres adultos?
 - ¿A cuáles lugares pueden ir solas y solos?
 - ¿Cuáles lugares poseen una historia, leyenda, etc.?
 - ¿En dónde vives?

Mi cuerpo en arcilla

Evidenciar cómo se visualizan y se representan las niñas y los niños ante los otros y las otras, lo cual permite un reconocimiento de las identidades tanto individuales como grupales. Para esto los participantes hacen su silueta en arcilla y plasman allí las características propias de su cuerpo y lo que diferencian en sus relaciones con los otros. Al finalizar el ejercicio, las y los participantes muestran su

-
- ¿Las niñas y los niños sienten vergüenza?
 - ¿En qué momentos pueden sentir vergüenza?
 - ¿Cómo te imaginas cuando seas grande?
 - ¿Qué te hace diferente de los demás?, ¿Qué te hace diferente a tu sexo opuesto?
 - ¿Cómo es una mujer y cómo es un hombre emocionalmente?

percepción sobre el tema a tratar y socializan sus elaboraciones.

- ¿Cuál fue el momento de la infancia donde fuiste consciente de ser mujer o de ser hombre?
- ¿Te gusta tu cuerpo?
- ¿Cuáles son los lugares de tu cuerpo que más te gustan?
- ¿Cuáles son los lugares de tu cuerpo que menos te gustan?

Juegos y juguetes

Identificar las conductas, comportamientos, y pensamientos que tienen los niños y las niñas en torno a los diversos juegos y juguetes, además de reconocer los estereotipos y roles de género presentes en sus concepciones alrededor de qué y cómo deben jugar los niños y las niñas. Lo anterior, a partir de 3 espacios, el primero donde las niñas y los niños muestran su juguete o juego favorito y lo clasifican según género o según el tipo de juego. El segundo espacio donde se habiliten juegos al aire libre para permitir su interacción, tanto a nivel grupal como individual. Y finalmente a partir de un espacio de juego libre.

- ¿Hay juegos específicos para las niñas y los niños? ¿Cuáles son?
- ¿Qué te gusta jugar y que no te gusta jugar?
- ¿Con quién les gusta jugar y con quién no?
- ¿Hay juegos que son prohibidos o que no deben jugar?
- ¿Por qué crees que hay juguetes para niños y para niñas diferentes? ¿Están de acuerdo con separarlos o no se debería separar así?
- ¿Les da vergüenza o pena jugar con algunos juguetes o jugar algunos juegos?, ¿Por qué?
- ¿Cuáles juegos o juguetes te gustan? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

Conociéndonos en la distancia

Identificar los roles y estereotipos de género presentes entre los niños y las niñas, así como entre sus familiares, padres, abuelos, abuelas, tíos, tías, etc., y la forma como estos han cambiado de generación a generación. A partir de la elaboración de 3 cartas. La primera carta, para hablar sobre los gustos, intereses y concepciones de las niñas y los niños en el tiempo presente. La segunda carta, para hablar sobre los gustos, intereses y concepciones que tenían los abuelos, abuelas, tíos, tías, papás o mamás de los niños y las niñas cuando estos y estas estaban en su infancia. La tercera carta, para hablar sobre las aspiraciones y proyectos futuros.

- ¿A qué les gusta jugar?, ¿Cuáles son sus juguetes preferidos?, ¿Cuáles son sus lugares preferidos? ¿A cuáles lugares no les gusta ir? ¿Cómo les gusta vestirse?, ¿Cuáles deportes les gustan y cuáles no?, ¿Cuáles son sus colores favoritos?
- ¿De dónde son sus abuelos o abuelas?, ¿Qué jugaban sus tíos y tías cuando eran pequeños?, ¿Cómo se vestían?, ¿A cuáles lugares podían ir?, ¿cuáles castigos les ponían?, ¿cuáles eran sus juguetes favoritos?
- ¿Qué quieren ser cuando sean grandes?, ¿les gustaría viajar a otros países?, ¿qué les gustaría estudiar?, ¿les gustaría tener hijas o hijos?, ¿cómo les gustaría que fuera el

futuro?, ¿cómo se imaginan que será el país en unos años?, ¿qué les gustaría cambiar del lugar donde vives?, ¿te gustaría tener mascotas?, ¿te gustaría casarte?

Generaciones adultas	Fotonarrativas	Facilitar la recuperación de la memoria y la cotidianidad de aquellos aspectos, situaciones, espacios y tiempos significativos en sus experiencias de vida. A través de la narración suscitada a partir de diversas fotografías tanto de lugares conocidos del contexto, como de fotografías personales.	¿Cuáles eran los roles, estereotipos y estigmas de género que circulaban entre las generaciones adultas cuando eran niños o niñas habitantes del corregimiento de San Sebastián de Palmitas?	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo era ser niño o niña en tu época? ● ¿Cuáles lugares debían frecuentar las niñas y cuáles los niños? ● ¿En cuáles lugares podías estar y en cuáles no? ● ¿A qué te gustaba jugar y a que no te gustaba jugar? ● ¿Con quienes jugaba? ¿Con quienes no podían jugar? ● ¿Había juegos prohibidos o juegos que no podían jugar? ● ¿Qué programas de televisión veían? ¿Qué les dejaban ver en la televisión y que no podían ver? ● ¿Qué diferencias o semejanzas hay entre las niñas y niños del presente y las niñas y niños de décadas anteriores? ● ¿Cuál es el oficio que desarrollan las mujeres y cuál los hombres? ● ¿Cómo te has sentido a lo largo de tu vida con el lugar que has ocupado en la sociedad? ● ¿Cómo es el ideal de mujer o de hombre?, ¿Qué significa ser una buena mujer y ser un buen hombre?
Colcha retazos	de	Estimular la creatividad y la memoria en las personas adultas trayendo a escena aspectos de su experiencia vivida desde la infancia hasta la actualidad, por medio de una actividad llamada colcha de retazos en la cual las y los participantes plasman sea en un dibujo o en escritura la respuesta a unas preguntas, luego de esto se da paso a construir un mural con las respuestas y socializar con la comunidad.		<ul style="list-style-type: none"> ● ¿En cuál momento de tu vida te diste cuenta que eras un hombre o una mujer? ● ¿Qué hizo que te identificaras como hombre o como mujer? ● ¿Qué te hace ser hombre o mujer? ● ¿Cuáles acciones o actividades realizan las mujeres y los hombres en el corregimiento de San Sebastián de Palmitas?

La comunidad que queremos Identificar los roles que asumen las generaciones adultas al trabajar con otros y otras en equipo en la construcción de un modelo en plastilina en el cual plasman la comunidad que ellos y ellas quieren o desean a futuro, teniendo en cuenta las reflexiones que se han ido tejiendo en cada uno de los encuentros en relación con el género y las experiencias de cada uno tanto personales como grupales.

- ¿Se han sentido vulnerados en su sexo-género?
- ¿Consideran que su sexo-género opuesto tiene privilegios? ¿Cuáles?

-
- ¿Cómo es la comunidad que desean?
 - ¿Qué cambios le harían a su comunidad?
 - ¿Qué aspectos de la comunidad les gustaría que dejaran de existir?
 - ¿Cuál sería el papel de los niños y las niñas en la nueva comunidad?
 - ¿Cuál sería el papel de las mujeres en la nueva comunidad?
 - ¿Cuál sería el papel de los hombres en la nueva comunidad?
 - ¿Qué aspectos de la educación de los niños y niñas se deben cambiar para mejorar la comunidad?
 - ¿Qué obras han hecho en la comunidad que les gustaría que siguieran en su comunidad?, ¿Cuáles aspectos mejorarían?

Nota. Adaptado de Quiroz et al. (2002).

Anexo 1.2.

Fotografías de las técnicas interactivas utilizadas

Técnica interactiva

Fotografías

Creando un personaje



Creaciones grado primero



Creaciones grado tercero



Creaciones grado quinto

Personificando



Personaje creado por el grado tercero



Personaje creado por el grado primero

Cartografía



Cartografía grado primero niños



Cartografía grado primero niñas



Cuerpo niño grado tercero



Cuerpo niña grado tercero



Cuerpo niño grado quinto



Cuerpo niña grado quinto

Juegos y juguetes



Juguetes grado primero

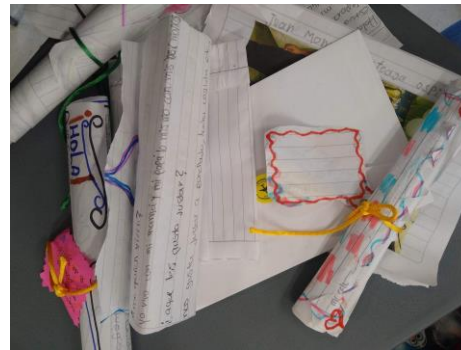


Juguetes grado tercero



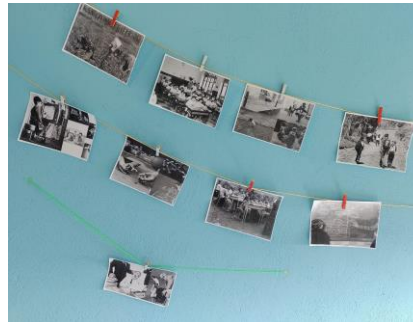
Juguetes grado quinto

Conociéndonos en la distancia



Cartas grado cuarto

Fotonarrativas



Fotografías utilizadas para la actividad

Colcha de retazos



Colcha de retazos elaborada por las mamás

La comunidad que
queremos



Creación de las mamás sobre la comunidad que quieren

Anexo 2.

Consentimiento informado.

Anexo 2.1.

Consentimiento informado hacia los acudientes de familia para dar la autorización respecto a sus hijos e hijas.

Medellín, _____

Señores y señoras padres, madres y/o acudientes de familia,
Cordial saludo.

Nosotras Michel Arizabaleta Correa, Manuela Gil Rodríguez y Laura Daniela Pardo Ceballos, somos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Actualmente, estamos cursando noveno semestre, y como requisito para graduarnos, estamos elaborando una investigación titulada *Configuración social de las infancias del contexto rural de San Sebastián de Palmitas de Medellín desde la perspectiva de género y la memoria intergeneracional*. Con este proyecto de investigación buscamos comprender cómo son las niñas y los niños habitantes de San Sebastián de Palmitas, es decir, qué actividades les gustan realizar, cuáles son sus rutinas diarias, cuáles lugares visitan en el corregimiento, cuáles son sus miedos, sus capacidades, sus sueños a alcanzar, entre otros aspectos. Esto con el fin de determinar las diferencias o similitudes que se presentan entre los hombres y las mujeres, las niñas y los niños, a nivel de sus creencias, comportamientos, costumbres, tradiciones culturales, entre otros.

Así pues, queremos que su niña o su niño estudiante del Centro Educativo la Aldea, participe de la investigación. Para esto, se van a desarrollar algunas actividades tanto a nivel presencial como virtual según la situación por la pandemia. Dichas actividades, se harán a partir del juego y la lúdica para que las niñas y los niños se sientan interesados y puedan disfrutar del proceso, y así encontrar algunas respuestas o caminos que nos permitan resolver algunas preguntas planteadas.

Es importante mencionar, que toda la información obtenida por medio de ellas y ellos será tratada con total confidencialidad, y únicamente será utilizada con fines académicos. Por tal, si bien se pueden tomar fotografías, videos o grabaciones, siempre se cambiarán sus nombres, y se protegerá la identidad de cada uno de las niñas y niños.

Finalmente, necesitamos su consentimiento escrito para que su niña o niño pueda participar en cada una de las actividades propuestas.

Firma acudiente.
CC.

Esperamos que tengan una buena semana,

Atentamente,
Michel Arizabaleta Correa
CC. 1039470627

Laura Daniela Pardo Ceballos
CC. 1035879544

Manuela Gil Rodríguez
CC. 1152466196

Anexo 2.2.

Consentimiento informado hacia las personas adultas.



Consentimiento informado

Fecha: _____

TÍTULO PROYECTO: Configuración social de las infancias del contexto rural de San Sebastián de Palmitas de Medellín desde la perspectiva de género y la memoria intergeneracional.

INVESTIGADORAS: Michel Arizabaleta Correa
Manuela Gil Rodríguez
Laura Daniela Pardo Ceballos

ASESOR: Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

LUGAR: Corregimiento San Sebastián de Palmitas, comuna 50, Medellín.

INTRODUCCIÓN: Ustedes han sido invitados a participar en un estudio de investigación. Antes de decidir su participación en el estudio por favor lean este consentimiento cuidadosamente. Hagan todas las preguntas que tengan, para asegurarse de comprender los procedimientos del estudio, incluyendo los riesgos y los beneficios.

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

Objetivo general: Comprender el lugar del género en la configuración de las infancias del contexto rural de San Sebastián de Palmitas, desde la memoria intergeneracional como aporte a la formación de niñas y niños del presente.

Objetivos específicos

- Interpretar las memorias de género desde las distintas voces de generaciones de infancias en el corregimiento de San Sebastián de Palmitas.
 - Analizar las pervivencias y resistencias en torno a los estereotipos, roles y estigmas de género, desde las infancias rurales de distintas generaciones del corregimiento de San Sebastián de Palmitas.
 - Aportar a la formación de niñas y niños del presente del contexto rural de San Sebastián de Palmitas, a partir de la investigación y reflexión intergeneracional, sobre los estereotipos, roles y estigmas de género.
-

PARTICIPANTES: La participación es completamente voluntaria. Se espera involucrar niñas, niños, así como adultos, incluyendo tanto maestros y maestras, como madres, padres, abuelas y abuelos.

PROCEDIMIENTO: Durante un encuentro para la conversación, los participantes a partir de talleres planteados por las investigadoras, podrán compartir las experiencias, saberes y emociones que tienen en torno a los roles, estereotipos y estigmas de género que circulan en el corregimiento de San Sebastián de Palmitas especialmente en las infancias. Para ello se contará con la moderación del equipo de investigadoras, quienes orientarán la discusión grupal por medio de preguntas e instrucciones para la elaboración de actividades, a la vez que toman notas del encuentro, las cuales van a permitir sistematizar esta información, para su posterior análisis y comprensión de los asuntos en discusión.

CONFIDENCIALIDAD Y CONSIDERACIONES ÉTICAS: La identidad de las y los participantes, así como la información personal suministrada al equipo investigador, será tratada con total confidencialidad, garantizando el cambio de nombres de los participantes para mantener la privacidad, además, se podrían tomar fotografías, grabaciones o videos donde aparezcan las voces o rostros, los cuales serán usados únicamente con fines investigativos, y por tal, deberán informar si no están de acuerdo con exhibir dichos instrumentos en el trabajo final o en la socialización de los resultados de investigación. Asimismo, dichos resultados serán presentados al comité de carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y permanecerán disponibles para su posterior uso o revisión con fines académicos, en los repositorios de la Universidad. El equipo investigador se compromete a compartir con las maestras y maestros e instituciones participantes, los hallazgos y comprensiones resultantes de este ejercicio de investigación y eventuales publicaciones que de allí se desprendan. Así mismo, las investigadoras se comprometen a responder a cualquier inquietud, pregunta o solicitud de información que las y los participantes consideren necesaria antes, durante y posterior a su participación, y también se comprometen a respetar si en algún momento no desean responder las preguntas o no desean continuar con las actividades propuestas.

Firma de la investigadora
CC.

Firma de la investigadora
CC.

Firma de la investigadora
CC.

Nombre participante	Firma participante o acudiente legal	¿Está de acuerdo con la participación en las	¿Está de acuerdo con la toma de fotografías, videos o grabaciones de	Observaciones
---------------------	--------------------------------------	--	--	---------------

	actividades?	voz?
Firma _____ CC. _____	Si ____ No ____	Si ____ No ____
Firma _____ CC. _____	Si ____ No ____	Si ____ No ____
Firma _____ CC. _____	Si ____ No ____	Si ____ No ____
Firma _____ CC. _____	Si ____ No ____	Si ____ No ____
Firma _____ CC. _____	Si ____ No ____	Si ____ No ____

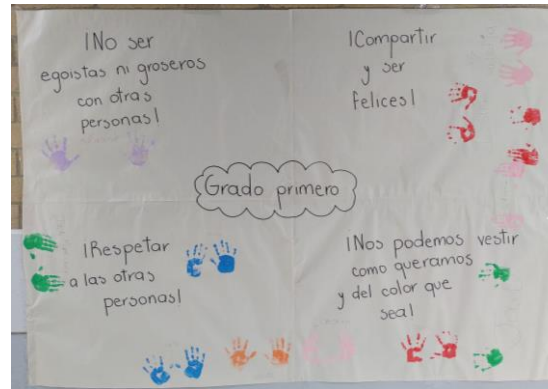
Anexo 2.3.

Fotografías de los murales realizados.

Grado

Mural

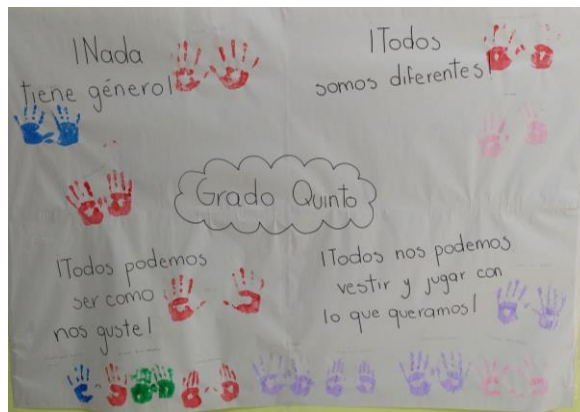
Primero



Segundo



Tercero



Anexo 3.

Matriz de análisis.

Categorías	Subcategorías	Testimonios	Análisis e interpretación
Infancia	Configuración social de las infancias: la configuración es producto de sus experiencias y del vínculo que construyen con los otros en la sociedad, ya sea como instituciones como la familia y la escuela que prolongan unos discursos hegemónicos.	<p>Diarios niños y niñas:</p> <p>Diario 1: “A mí me gusta pelear, buscar problemas”. “Los niños juegan en sus hogares Free Fire, fútbol, y para algunas de las niñas estos juegos son violentos, bruscos, por ende, prefieren jugar con sus muñecas, con sus primas y primos otras cosas diferentes”. “Los niños se refieren a algunas niñas del grupo como tímidas”. “Ellas son muy penosas, hablen más duro”. “Los juegos de Barbie son para los que les gusten”.</p> <p>Diario 3: “No nos gusta jugar brusco”. “Los niños son muy cansones y juegan muy brusco, son muy molestos”.</p>	<p>Diarios niños y niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> El juego ocupa un lugar predominante en su diario vivir, aunque los tipos de juegos cambian según la edad, a modo general en los tres grupos disfrutaban sin distinción las actividades al aire libre como pañuelito, chucha cogida, etc. (diario 4). Es la forma que tienen no solamente para entretenerse, sino también para expresar sus gustos, sus emociones, y sus pensamientos sobre el mundo. Ya que hay una tendencia de que los juegos que les gustan cambian según la edad, se pudo observar que a las niñas y niños de primero disfrutaban actividades como rondas, canciones o bailes. Mientras que, por ejemplo, en el quinto grado disfrutaban más de actividades cognitivas como adivinanzas, charadas, etc. (diario 2). El juego se vuelve un mediador para la vida de las niñas y niños, siendo este la razón para su tiempo libre y su tiempo escolar, se resalta el juego sin discriminación puesto que tanto niñas como niños juegan a las mismas cosas, y en casos particulares es que surge un juego específico para niñas o para niños (diario 6). Se pudo observar que las niñas y los niños crean representaciones sobre el mundo y tienen opiniones muy concretas sobre aquello que está bien o está mal, sobre aquello que puede o no puede hacerse. Al mismo tiempo, están abiertos al diálogo y la reflexión y, por ende, pueden cambiar de opinión según las conversaciones que se entablen (diario 1). Sin embargo, según las observaciones realizadas, se pudo observar que a mayor edad hay una mejor apertura hacia la reflexión, y que incluso ya en el grado quinto los niños y las niñas presentaban unas mayores resistencias frente a las construcciones sociales, mientras que por ejemplo en el grado primero

Diario 4:
 “Los niños y niñas llevaron volquetas, muñecas, barbies, dinosaurios, dardos, minnie, muñecos de Batman y Capitán América”.

Diario 6:
 “Yo organizo la cocina, barro y lavo los zapatos”.
 “Yo tengo que lavar los platos y organizar un poco la casa”.
 “Mi mamá me dice que no me tiene que recordar que debo hacer porque ya estoy muy grande”.
 “A mí me gusta jugar a policías y ladrones”.
 “A mí me gusta un juego que es un poco violento”.

Diarios madres:

“La tecnología ha cambiado todo”.
 “Todos jugábamos por igual. Juegos como golosa, catapiz, bolas.”
 “A los 15 todavía jugaba con muñecas, los niños de ahora ven tanta cosa”.

los niños y niñas tenían una mayor apropiación de construcciones sociales vistas por ejemplo en programas de televisión o que escuchan en sus hogares (diario 2).

- Las niñas y los niños reconocen que existe diversidad en las formas de habitar el mundo, pero cuando es algo que los involucra personalmente optan por seguir unos patrones tradicionales en tanto a las formas de vestir y de actuar, se ven muy marcados esos rasgos que definen a los hombres y a las mujeres, cualidades, características (diario 2).
- En cuanto a los juguetes, se ve reflejado por ejemplo en la actividad donde se les pidió llevar sus juegos o juguetes preferidos, como la televisión, los medios de comunicación, el mercado y los almacenes de cadena permean la elección de los niños y niñas, dado que, la mayoría tenía algunos muñecos relacionados con películas o que estaban de moda en algunos programas de televisión y que así no tuvieran una función o realizaran alguna acción en específico ellos incluso se sentían “poderosos” ante los demás compañeros y compañeras. De igual manera sucede con las niñas, dado que, muchas de ellas, tenían las barbies de moda o las últimas muñecas que estaban en el mercado (diario 4).
- Las niñas y niños reconocen que como seres humanos integrantes de una familia tienen obligaciones que los hace ser partícipes de esa familia, en el caso de que deben ayudar en los quehaceres del hogar y en algunos casos en el trabajo en el campo, puesto que mencionan que desarrollan algunas actividades de aseo y cocina para así ayudar en la casa tal como lo hacen los demás miembros del hogar. Se resaltan valores de igualdad en los trabajos puesto que tanto niñas como niños desarrollan estos trabajos en sus casas, aunque en ocasiones o casos particulares hay una intención más puesta en que la niña sea la que ayude en la casa y el niño pueda ir a trabajar al campo con el padre. Sin embargo, en la totalidad de los casos se mencionan que las tareas del hogar y del oficio son ambas para niñas y niños (diario 6)
- Hay una identidad como “grandes” en tanto participan activamente de las actividades que hacen los adultos y que deben hacer para poder vivir, el caso tal de trabajar o de ayudar en la casa (diario 6).

Diario madres:

- Se menciona la infancia de hace 50 o 60 años como una infancia mucho más difícil, pocas oportunidades, dificultades económicas, trabajo infantil. La infancia de hace 20 o 30 años como una infancia más libre de muchos juegos, diversión, entretenimiento, pocas responsabilidades en el hogar con algunas excepciones. Finalmente, se refieren a la infancia actual como una infancia esclava de la tecnología.
- Si bien mencionaron que en sus infancias actividades como los juegos o quehaceres del hogar eran iguales tanto para los niños como para las niñas, en la conversación entablada se logró evidenciar cómo fueron criadas con ciertos estereotipos de género, como por ejemplo las mujeres debían usar faldas o vestidos y los hombres jeans, las mujeres debían vestir de rosa y los hombres de azul. Pero, a pesar de que había algunas pequeñas limitaciones la apertura que tuvieron a la exploración en la infancia y al desarrollo de la identidad fue de manera satisfactoria puesto que valoran su infancia como perfecta, buena, maravillosa.

Diario profesora:

- La docente menciona que los niños y las niñas de zonas rurales son educados, respetuosos, calmados, disfrutaban lo que está a su alrededor, y la tecnología no es tan importante, al contrario de los niños y las niñas que habitan las zonas urbanas ya que estos son rebeldes, groseros, llevados de su parecer, y quieren estar todo el tiempo en el celular.

Ruralidad

Ruralidad: forma de relación que se establece entre la sociedad y los espacios rurales.

Diario niños y niñas:

Diario 1:
 “Trabaja en agricultura con sus tíos y familiares”.

Diarios niños y niñas:

Diario 1:
 • Los compañeros y compañeras señalaron como “berraco” a uno de los niños que trabaja en agricultura con sus tíos y familiares

Diario 2:

“Quiero ser como mi papá para manejar volqueta en Santa Fe”.

“Algunas niñas nos contaban que por ejemplo las cuidaban sus abuelas porque sus madres trabajaban en Medellín, o en estaderos cercanos a Palmitas de meseras o atendiendo”.

“Otras madres de los niños y niñas se dedicaban a ayudar a sus esposos en la agricultura”.

“Mi papá se llama Esteban y trabaja en jardinería por eso le voy a poner así”.

Diario 3:

“Me demoro una hora caminando a la escuela”.

- En Palmitas, algunas de las madres de los niños y niñas trabajan en restaurantes o en estaderos cercanos de la zona ya sea como meseras, cocineras o atendiendo a las personas que van a estos sitios, mientras que los hombres trabajan principalmente en la agricultura, en construcción o en obras que se llevan a cabo en la vía a Santa fe de Antioquia.

Diario 3:

- En Palmitas hay ciertas problemáticas en cuanto al sistema de transporte, principalmente porque es poco y las rutas se demoran mucho en pasar por la vía principal y también debido a que es costoso, por lo cual, a algunos niños y niñas les toca caminar desde sus casas hasta una hora para poder llegar a la escuela y asimismo para poder devolverse hasta sus hogares.

Diario profesora:

- La profesora menciona que los padres de familia no se hacen presentes en las reuniones escolares, las que asisten son las mamás.

Territorio: construcción producto de la apropiación de poderes y relaciones. Se plasma en una representación espacial delimitada. Arraiga la cultura, la tradición y la historia. Productor de memoria local.

Diarios niños y niñas:

Diario 3:

“Nos gusta ir al cable”.

“Nos gusta jugar en la cancha”.

“Me gusta jugar por la casa”.

“Me gusta jugar con las muñecas, bañarlas, vestir las”.

“No me gusta que vayan los hombres a la montaña porque me empujan, son fastidiosos”.

“Nos sentimos seguros en la casa”.

“No me gusta jugar en la iglesia, en esa iglesia espantan, no nos gusta jugar allá”.

“En el árbol de niñas hablamos cosas de niñas y no nos gusta que vayan los niños”.

“En el árbol de las niñas jugamos con muñecas, a coger mango, cuando hace sol nos metemos ahí, contamos cosas privadas”.

“Los niños tienen una cueva donde van, un lugar de privacidad por allá lejos”.

“Podemos ir solos a la tienda, a la cancha, a la tienda de Don Rogelio”.

Diarios niños y niñas:

Diario 1:

- El poncho se lo veían mucho a los campesinos, arrieros y a los borrachos, mientras que por ejemplo el delantal lo utilizaban los médicos, las enfermeras y las veterinarias.

Diario 3:

- Los niños y niñas del grado quinto nos mencionaron que con su maestra ya habían trabajado el mapa del corregimiento de San Sebastián de Palmitas, así, nos cuentan de algunos lugares que para ellos y ellas son importantes tales como la quebrada, la cueva, la casa de Triana, la tienda de Rodrigo, la panadería, y nos contaban algunas de sus experiencias o historias que habían tenido en estos lugares.
- Un lugar representativo y común para las niñas y los niños es la estación del cable aéreo de La Aldea, lugar en el cual les gusta pasar parte de su tiempo libre, especialmente porque allí cuentan con acceso a Wifi. Además, algunos niños y niñas mencionan que lo han utilizado para visitar a sus familiares.
- Otro lugar representativo para los niños y las niñas es la cancha de la vereda, la cual utiliza tanto en sus clases de educación física cuando están en el Centro Educativo, como en su tiempo libre cuando salen a jugar fútbol o demás actividades con sus amigos o amigas.
- Para los niños y las niñas sus casas son un lugar seguro, un entorno de protección. Sin embargo, las niñas manifiestan con mayor grado que prefieren disfrutar su tiempo libre en la casa por ejemplo jugando con sus muñecas, mientras que los niños prefieren salir.
- Manifiestan que les gusta ir a la montaña a jugar, aunque los niños se sienten más libres de hacerlo y las niñas más temerosas, además si llegan a ir no les gusta hacerlo en compañía de los niños.
- Un punto de referencia en la vereda es la iglesia, pero, la mayoría de niños y niñas manifiestan que no les gusta ir a ese lugar, a algunos o algunas les genera miedo, y además mencionan que allá solamente van “los viejitos”.
- Las niñas mencionan que hay un árbol al que les gusta ir y jugar entre chicas, por ende, no les gusta que vayan allá los niños. Además, mencionan que los niños también tienen su propio lugar y es una cueva, y creen que allí hablan sobre niñas.
- En el lugar en que viven la mayoría de los participantes hay historias que han configurado su manera de ser y actuar en el mundo, lugares donde habitan con familia y con amigos y que generan una marca en cada uno.

Diario profesora:

- Respecto a las realidades de los niños y niñas del Centro Educativo la Aldea ella menciona que son muy complejas, empezando porque ellos no tienen internet, computadores, celulares, algunos solo pueden comer una o dos veces al día por falta de dinero, hay niños consumidores de drogas, en algunos de los hogares se nota el menosprecio por la mujer, dado que los padres de familia descargan sobre ellas muchas cargas que a su poca edad no les debería tocar, hay niños y niñas que no fueron deseados, hijos de padres drogadictos y abusados.
- La docente menciona que los niños y niñas en los hogares muchas a veces viven una serie de experiencias muy traumáticas; que a la institución llegan algunos niños y niñas con signos en su cuerpo de maltrato físico o que ellos y ellas le cuentan que los maltrataron verbalmente, que son castigados por sus padres de familia o por otras personas de sus hogares. Además, en esa misma línea, menciona que a los padres de familia de hoy en día falta mucho compromiso, dedicación, y responsabilidad con los niños y niñas, dice que todo se lo quieren dejar a las maestras, a la escuela.

Rururbano: espacio de encuentro entre lo urbano y lo rural.

Diario niños y niñas:

Diario 3:
 “Me gusta ir a pasear en Medellín”.
 “Me gusta ir a pasear cuando tengo la cita de los ojos en Medellín”.
 “Me gusta pasear en San Cristóbal a visitar a mi prima”.
 “Me gusta ir a pasear en la Volcana porque hay mucha agua”.

Diarios niños y niñas:

Diario 3:
 • Al estar ubicados los niños y niñas de la Aldea en un espacio rururbano, manifiestan que sus padres o madres hacen acciones usualmente asociadas a contextos rurales como trabajar en agricultura. Pero, a su vez, como tienen acceso relativamente fácil a la parte urbana de Medellín, mencionan que constantemente pueden ir al corregimiento de San Cristóbal, o ya al centro de Medellín cuando tiene que realizar diligencias como citas médicas, comprar ropa, etc., y también mencionan tener familiares en estos otros lugares que van y visitan.

Perspectiva de género

Sistema sexo-género: sistema de representaciones que asigna significados por sexo y género a las personas que habitan un contexto.

Diario niños y niñas:

Diario 1:
 “El personaje tiene cosas de hombre y de mujer”.
 “Con esta ropa me parezco a un travesti”.

Diario 2:
 “Los hombres con faldas son travestis, esos hombres que le gustan otros hombres”.
 “En la vida real hay personas que son “hombres y mujeres, porque por ejemplo hay hombres que se visten de rosado, o mujeres que se visten como un soldado”.
 “Hay gente homosexual”.
 “Sabemos que es una mujer por su voz, por sus acciones y por la ropa”.
 “Lo que diferencia un hombre de una mujer es la fuerza, la velocidad”.

Diario 6:
 “Como aún estamos tan pequeños no sabemos qué nos gusta, si los hombres o las mujeres, eso se define cuando estemos más grandes”.

Diarios niños y niñas:

Diario 1:
 • En las actividades los niños y niñas mencionan que el personaje que estaban creando tenía cosas tanto de hombre como de mujer, lo cual puede ser un primer acercamiento a que en el mundo pueden existir personas con género fluido o personas no binarias que pueden presentar formas de vestir o comportamiento que socialmente se han asignado a hombres, pero también otras que se han asignado a mujeres.

Diario 2:
 • Los niños y niñas del quinto grado mencionaron que lo que diferencia a un hombre de una mujer es su aparato reproductor y la voz. También mencionan que el cuerpo de los hombres tiene más músculos.
 • En las actividades los niños y niñas reconocen el cuerpo de una mujer porque la silueta era mucho más ancha a nivel de las caderas, por el contrario, eligen las siluetas más delgadas para los hombres.
 • Las niñas y los niños reconocen que no hay únicamente hombres y mujeres, o que esta categoría no está únicamente delimitada por el sexo, sino que es una construcción social, ya que manifiestan que hay personas que son “hombres y mujeres” a la vez, por ejemplo, cuando decide una persona que nace biológicamente hombre vestirse de rosado, o cuando una persona que nace biológicamente mujer decide vestirse como un soldado. Asimismo, manifiestan que la diferencia entre un hombre y una mujer no es únicamente biológica ya que dicen que se reconoce a una mujer por las acciones y la ropa que se pone.
 • Los niños y las niñas reconocen que no hay una sola orientación sexual que es la heterosexual, sino que hay otros gustos, como por ejemplo hombres que son gays o mujeres que son lesbianas.

Diario 5:
 • Algunas de las niñas, mientras realizamos una de las actividades en arcilla mencionan que desea cambiar algunas cosas de su cuerpo por medio de cirugías plásticas, por ejemplo, aumentar el tamaño de sus senos, su

Diario 7:

“Nada tiene género”.

“Todos podamos usar los mismos colores o prendas de vestir”.

Diario madres:

“Antes la mujer era sumisa y ahora nosotras nos revelamos”.

“Yo le digo a mi niño que esos son gustos de cada quien y que él va a ser libre de escoger lo que le guste”.

“Es importante hablar con los hijos sobre la menstruación, sobre sus partes íntimas para que ellos aprendan”.

“Es importante nombrar las cosas por su nombre porque así cuando en algún momento le toquen las partes íntimas a las niñas o los niños ellos puedan decir cuales partes con el nombre que son, no que la cosita, el chitico”.

“La carne más grande se la da al niño” (decía la abuela cuando ella era pequeña).

“Un machismo total, esta es otra generación”

“Había muchos tabúes con la menstruación, las mamás nunca le hablaban de eso a uno y cuando le tocaba era muy incómodo y no sabíamos qué hacer”.

“Yo creo que me di cuenta que algo estaba diferente en mí cuando empecé a sangrar, yo no sabía qué era eso y lo ocultaba”.

“Nunca me hablaron del periodo esos temas no se hablaban”.

“Mi mamá me dijo que me tenía que cuidar mucho en el periodo, lavarme bien y me enseñó cómo usar las toallas”.

“Antes no le hablaba a uno de esos temas, pero ya yo con mis hijos les hablo para que ellos sepan y no cometan errores”.

estatura si fuera posible y los niños quisieran aumentar sus músculos dado que, con esto, consideran que se ven más “machos”. De igual manera, mencionan que por medio de cirugías las mujeres pueden volverse hombres y viceversa. Se hace evidente que, aunque los niños y las niñas aceptan su cuerpo pues “es el que me tocó” en algunos casos hay un deseo por cambiarlo o modificarlo desde aspectos biológicos hasta estéticos.

Diario 6:

- Las niñas y los niños hacen uso de un vocabulario que da cuenta de una apropiación de los conceptos relacionados con el cuerpo, nombran las cosas por su nombre sin miedo, resaltan las cualidades que tienen las mujeres en tanto su sexualidad y reconocen las características de los hombres en tanto a su sexualidad. Se mencionan los deseos de siempre conseguir una pareja y lo hacen indiscriminadamente recalcando que pueden ser parejas de hombres o parejas de mujeres.
- Hay un reconocimiento, respeto y valor por las orientaciones sexuales, en la medida en que mencionan que hay muchos gustos y que hay gran variedad de posibilidades, no hay un campo cerrado y existe una apertura a experimentar en un futuro su sexualidad, puesto que mencionan que como están pequeños no saben qué les va a gustar.

Diario 7:

- Si bien se logró construir una interiorización en algunos niños y niñas de conceptos como “nada tiene género”, “todos podamos usar los mismos colores o prendas de vestir” etc., se aprecia una concepción de diversidad como “lo otro”, es decir que saben que deben respetar si otra persona es diferente, pero ellos y ellas siguen estereotipos como a los niños les gusta el color rojo, las niñas usan color rosado y morado, los niños no se maquillan, etc.
- Se rescata la forma como con las actividades se ha ido adaptando una nueva forma de nombrar eso que es diferente, sin discriminación y sin estigmas, hay un reconocimiento de lo diverso el cual adquiere características desde el respeto, aceptación y comprensión. No obstante, nombrar a eso otro como algo diferente a ellos que se sale un poco de lo normalizado y por eso hay que respetarlo, no lo ven como algo natural.

Diario madres:

- Hay un reconocimiento de las diferencias y semejanzas que tienen las mujeres y los hombres basadas en experiencias personales que apuntan a que hay rasgos de machismo, de mujeres sumisas, de acciones discriminatorias, de omisiones, de actividades relegadas sólo a mujeres, de actividades que solo hacen los hombres, hay aspectos que se resaltan en cuanto a que antes las mujeres ayudaban en la casa y los hombres iban a trabajar el campo, que a experiencia de algunas, las tareas eran por iguales en sus hogares, pero reconocen que así se vivía antes.
- En el lenguaje se denotan palabras que van a la vanguardia con el mundo actual, dejando a un lado los tabúes, las limitaciones y las prohibiciones que en tiempos pasados se daban, se hablan las cosas con sus nombres, sin cohibiciones, sin burlas, sin omisiones, se les da valor a las cosas y se reconoce que es importante para todos conocer lo que pasa con el cuerpo, con la personalidad, con el libre desarrollo.
- Surgen en la conversación expresiones que dan cuenta de un avance experimental de las condiciones humanas con relación a que ya no es de total necesidad ser mamá o papá, que no hay necesidad de solo gustarle alguien del sexo contrario, sino que hay libertad de gustos y que se puede explorar y experimentar otras sensaciones y no las que están establecidas. Se resalta la importancia de una educación sexual desde temprana edad, en cuanto a que las niñas y niños deben reconocer las situaciones cotidianas de la vida humana, la menstruación, la masturbación, los genitales, y los cuidados que estos conllevan.

Diario profesora:

- La docente menciona que en el aula de clase y en todo el centro educativo la Aldea hace falta abordar el tema de la sexualidad y del género con los niños y niñas, dado que, ambos son temas muy complejos que implican

mucho más que reconocer que somos hombres o mujeres y que esto a su vez es posible también trabajarlo con los padres y madres del corregimiento.

Esteretipos: ideas e imaginarios que se construyen socialmente sobre determinados grupos sociales.

Diarios niños y niñas:

Diario 1:

“Los hombres no llevan el cabello largo”.
 “Las mujeres usan bata con muñecos, los hombres usan bata, pero sin muñecos”.
 “El maniquí quedó como una mujer por el pelo, las uñas, el delantal de muñecos y las flores”.
 “Las gorras son para los hombres, campesinos, trabajadores”.
 “Si tiene pelo y uñas largas es gay”.

Diario 2:

“Las mujeres siempre votan por otras mujeres o por el hombre más bonito. Los hombres votan por otros hombres”

Diario 5:

“Con lo que se ponen bonitas las mujeres” (haciendo referencia al maquillaje), “con lo que juegan siempre las niñas” (haciendo referencia a las muñecas), “con lo que juegan los niños”, “con lo que jugamos los hombres en la cancha” (haciendo referencia a los juguetes).
 “Cambiar cosas del cuerpo con cirugías”.
 “Cuerpo con músculos, sin tatuajes porque daña la piel”.

Diario 6:

“En los tiempos de antes los hombres también vestían de chores y las mujeres con vestidos y faldas”.

Diarios madres:

“A la mujer le viene el periodo, al hombre no, a la mujer le salen senos y a los hombres no, le salen tetillas, al hombre le sale barba y bigote y a la mujer no, al hombre le cambia el tono de la voz y a la mujer no”.
 “Cosas que diferencian hombres y mujeres: vestuario, su actitud al ver las cosas de cierto modo, su forma de pensar”.

Diarios niños y niñas:

Diario 1:

- En el grado tercero los niños mencionan que los hombres no llevan el cabello largo y que además las mujeres deben usar bata con muñecos y los hombres usan bata, pero sin muñecos.
- Los niños y niñas consideran que las mujeres suelen arreglarse más que los hombres por una cuestión ligada a la estética de belleza, esto implica aspectos como tener el cabello largo, las uñas pintadas, maquillarse, usar ropa de flores, etc. Por el contrario, el aspecto físico de los hombres va más ligado a sus actividades cotidianas, por ejemplo, tener las uñas largas puede ser útil para trabajos de agricultura o en caso de tocar algún tipo de instrumento, o llevar botas o gorras es necesario para trabajar en el campo por mayor comodidad.
- Los niños y las niñas consideran que se puede distinguir a una persona gay porque adopta comportamientos y formas de vestir que se le asignan a las mujeres, por ejemplo, pintarse las uñas, dejarse crecer el cabello, o caminar moviendo la cadera.

Diario 2:

- En las actividades de creando un personaje, fue posible observar cómo los niños y niñas del grado primero clasifican los colores de acuerdo a si son para hombre o para mujer, así pues, la mayoría de niños coloreaban de verde, naranja, amarillo, azul mientras que la mayoría de niñas colorearon de rosado, morado y azul.
- Al momento de pedirles que crearan una persona con distintas formas de vestir, hubo una fuerte tendencia en todos los grados en la cual el estereotipo femenino es mujer con falda o vestido, cabello largo, maquillaje, tacones o sandalias y blusas. Mientras que, por parte de los hombres, tiene una representación de un personaje con pantalón y camisa, cabello corto, a veces bozo o barba, sombrero, y zapatos cerrados. E igualmente, las siluetas anchas eran elegidas para las mujeres y las siluetas delgadas solían siempre escogerla para que fuera un hombre.
- Los niños y las niñas manifiestan que las personas muestran una complicidad o una alianza por las personas que pertenecen a su mismo sexo-género, por ende, las mujeres se compaginan con otras mujeres, y los hombres con otros hombres. Además, manifiestan que las mujeres muchas veces pueden votar no por razones de peso a nivel político, sino por motivos de quién es el candidato más bello.

Diario 3:

- A partir de los comentarios de los niños y las niñas, se pudo evidenciar que en la vereda hay una visión de poder sexualizar a la mujer y acceder al cuerpo de esta por ejemplo al mirar sus partes íntimas. Esto conlleva a que las niñas tengan miedo a salir por las noches y requieran que sus padres siempre estén cuidándolas.
- En los diálogos con los niños y niñas, ellos y ellas mencionaban que los salones de belleza eran únicamente para las mujeres, sin embargo, después de que ellos y ellas reflexionaran un poco más sobre esto, se dieron cuenta que los hombres también se pueden organizar las uñas, realizar tratamientos faciales y organizar su cabello.
- Los niños piensan que las niñas son muy conversadoras y especialmente les gusta reunirse para “chismosear”; también piensa que las niñas “se meten en todo lo de los hombres” y que abusan de los hombres.

Diario 4 y 5:

- Algunos niños y niñas mencionan que les gustaría cambiar partes de su cuerpo, las cuales usualmente van acordes con estereotipos de género, por ejemplo, a algunos niños les gustaría tener más músculos, o algunas niñas quisieran tener el cabello rubio o senos más grandes.
- Respecto a los comportamientos que los niños y las niñas asocian a los hombres y las mujeres refieren que las

mujeres son más sensibles y lloran más, mientras que los hombres son más perezosos y quejumbrosos, pero a la vez son muy fríos y casi no lloran, a excepción de si estos hombres son gays, ya que en ese caso mencionan que estos son muy sensibles.

Diario 6:

- Las niñas y los niños le otorgan un gran significado a lo que conlleva vestirse y actuar, pues a lo largo de su infancia les han ido mostrando caminos de ejemplo, desde la casa, desde los medios de comunicación, desde la escuela, se refieren a que desearían ser como alguna persona en particular porque es famosa o quieren verse igual que los futbolistas, o quieren modificar su cuerpo para ser más atractivos.

Diario 7:

- Se logra evidenciar que hay niños y niñas que defienden y normalizan algunos aspectos “diferentes” de lo que comúnmente está establecido en los discursos que se escuchan, es decir, al preguntar si todo podemos usar los mismos colores la mayoría dice que sí, pero sin embargo hay todavía unos pocos que dicen que no es correcto.

Diario madres:

- En las experiencias de la infancia surgen cuestiones tales como la forma de vestir, de hablar, de actuar, que eran acciones que estaban vigiladas y controladas por los padres de familia, con la tendencia a que la mujer siempre debe ser delicada, limpia, ordenada, y se le adjudica una libertad mayor o no tan limitada al hombre.

Roles: papeles sociales atribuidos a los hombres y las mujeres.

Diario niños y niñas:

Diario 2:

“Todos los hombres y mujeres hacen de todo, pero algunas mujeres se quedan en casa, así es casi siempre. Los hombres casi siempre salen a trabajar”.

“El hombre sale a sufrir, estar en casa es más fácil”.

Diaros niños y niñas:

Diario 1:

- Los niños de primero realizan actividades como jugar fútbol o free fire, los cuales son calificados por las niñas de este mismo grado como actividades violentas y bruscas, por tal, ellas buscan desarrollar juegos más delicados como, por ejemplo, jugar con muñecas o ver telenovelas para entretenerse.
- Los niños expresan que les gusta realizar actividades de movimiento o incluso tener peleas entre ellos, mientras que las niñas si bien realizan actividades de movimiento también suelen ser más pasivas en torno a sus juegos.

Diario 2:

- En las conversaciones con los niños y niñas al preguntarles que quieren ser cuando sean grandes, las niñas siempre toman como punto de referencia el cuidado, la protección, la preservación de la vida, mencionando por ejemplo que quieren ser maestras, enfermeras, médicas, veterinarias, mientras que los niños están más ligados a trabajos “duros” por ejemplo la construcción, ser conductores, trabajar en el campo. Cabe mencionar que en los niños y niñas existen ciertos imaginarios en cuanto al trabajo de las mujeres algunos dicen que son labores más fáciles, que no requieren de tanta fuerza, mientras que los trabajos de los hombres requieren mucha más fuerza, gasto de energía y que son más difíciles que los que realizan las mujeres.

Diario 3:

- Las niñas y niños mencionan que las mujeres pueden hacer el rol de prostitutas, en el cual van a los bares con faldas cortas y en sí con ropa pequeña para ganar plata. A su vez, el rol de los hombres es ir a estos bares a tomar y ver a las mujeres.
- Al momento de jugar hay una tendencia porque las niñas siempre juegan con las niñas y los niños siempre juegan con los niños, y en muy pocas ocasiones les gusta jugar a todos y todas juntos.
- Se pudo observar que, en cuanto a su comportamiento, a medida que las niñas y los niños van creciendo hay una tendencia por el hecho de que las niñas adoptan una posición más callada de sumisión, quizás en forma de temor o pena, mientras que los niños adoptan comportamientos más extrovertidos, son más habladores y participativos (diario 1-2). Sin embargo, se debe añadir que esta posición de timidez por parte de las niñas es en presencia de los niños, ya que cuando están solas son más abiertas y conversadoras (diario 3).

Diario 4:

- Con relación al tipo de juguetes con los que juegan los niños y las niñas, se evidencia que las niñas y niños siguen los roles de género que les dicen con qué deben de jugar. Por tal, se pudo observar una fuerte tendencia en la cual las niñas tenían como juguetes preferidos a barbies, muñecas, peluches o juegos de roles como ser veterinaria o médica, mientras que los niños tenían como juguetes preferidos muñecos de acción o de animales, carros, balones o juegos de mesa. Además, en caso tal de que las niñas llevaran juegos de mesa, había una tendencia por estos estar diseñados con estereotipos de género como ser de color rosado. Adicionalmente, algunos niños y niñas llevaron instrumentos musicales.

Diario 5 y 6:

- Los niños y niñas mencionan que tanto hombres como mujeres ayudan a las tareas del hogar, pero que es cierto que las mujeres tienen una mayor carga en estas actividades. Además, los niños y niñas mencionan que deben contribuir en sus hogares con labores como barrer, trapear, tender la cama, hacer el desayuno, etc.

Estigmas: atributo atribuido socialmente a la persona que lo discrimina, lo pone en una pérdida de estatus.

Diario niños y niñas:

Diario 1:
“Ponerse esa ropa así la hace ver como un marimacho”.

Diario 2:
“Si el hombre usa maquillaje es menso, es gay”.

Diario 5:
“Los gays también son muy sensibles”.

Diarios niños y niñas:

Diario 1:

- En el grado quinto, los niños y niñas toman una actitud de “burla” o discriminación hacia aquellas personas que se visten o tienen actitudes diferentes a las de ellos y ellas, por ejemplo, el hecho de que una mujer se ponga prendas de vestir que socialmente son conocidas para hombres dicen que eso las hace ver como marimacho o incluso mencionan que vestidos de tal manera se parecen a un travesti.

Diario 2 y 5:

- Los niños y niñas se refieren a las personas homosexuales (gays) como personas que son menos, que no son decentes, que utilizan colores que son usados por las mujeres, que se visten con faldas, vestidos y sandalias.

Diario 3:

- Al ser las mujeres y las niñas vistas como un objeto sexual, se puede evidenciar que esto conlleva a que sufran de acoso sexual callejero, y se cohíban de hacer acciones que realizan los niños.

Categoría emergente, resistencias: reflexiones suscitadas por parte de los niños, niñas, profesoras o madres que daban pie a la deconstrucción de los roles, estereotipos o estigmas de género.

Diario niños y niñas:

Diario 1:
“Los hombres y mujeres pueden tener las uñas largas”.
“Cada quién se viste como quiere. Uno se puede vestir o poner lo que quiera porque uno es libre”.
“Cada quien se viste y tiene las uñas como desee”

Diario 2:
“Podemos hacer lo que queramos y el otro no se puede reír porque es la creación de cada uno”.
“Todos podemos usar los mismos colores, cuando yo estaba en el colegio los niños me pedían los colores azul y verde porque eran

Diario niños y niñas:

- Desde la primera sesión algunos niños o niñas manifestaban pensamientos más liberales en torno a la forma de vestimenta o comportamiento de las personas, por ejemplo “cada quien se viste como quiere; uno se puede vestir o poner lo que quiera porque uno es libre” o “cada quien se viste y tiene las uñas como desee”. Asimismo, algunas niñas mencionan que por ejemplo les gusta vestirse con pantalón.
- En la segunda sesión al entablar distintas conversaciones, algunos de los niños y las niñas mencionan que no hay colores para hombres o para mujeres, que las profesiones pueden ser tanto para hombres como para mujeres y que el tener por ejemplo un hombre cabello largo no implica que sea gay. Sin embargo, si bien lo mencionaron, hay un desfase respecto a la práctica, ya que sus creaciones estaban estereotipadas.
- También se presenta un reclamo por parte de algunos niños y niñas hacia el respeto y la no discriminación, sobre todo al momento de elaborar sus personajes, ya que no querían que sus compañeros o compañeras se burlaran de estos independientemente de su forma de colorear, o la ropa que le pusieran a sus personajes. Al respecto mencionan que “el otro no se tiene porque reír porque es la creación de cada uno”.
- Algunos niños y niñas manifestaron que, si bien antes seguían estereotipos o roles de género como por ejemplo que las niñas no usan colores como el azul o el verde, luego de comportamientos discriminatorios por parte de sus compañeros o compañeras han aprendido a luchar contra eso y realizar las acciones que realmente disfrutaban como por ejemplo colorear o vestirse con los colores que deseen.

de hombre y las niñas no lo podían usar y yo se los daba porque era boba, pero, ya aprendí que los colores los pueden usar todos”.
 “Todos los trabajos que hacen los hombres también lo pueden hacer las mujeres”.
 “Tanto hombre como mujer pueden ser fuertes”.

- En cuanto a los juegos y deportes, las niñas muestran ciertas resistencias, por ejemplo, a muchas de ellas les gustan los juegos bruscos, correr, saltar, jugar fútbol, practicar basquetbol, jugar en la carretera, subir la montaña y este tipo de cosas para ellas es considerado como algo normal, donde tanto los niños y las niñas pueden jugar lo que quieran teniendo en cuenta sus intereses, gustos y necesidades y el hecho de hacer esto no les quita el ser mujer o el ser hombre, simplemente que los juegos y deportes son para todos y todas. Adicional a esto, en la cuarta sesión donde los niños y niñas debían llevar sus juguetes favoritos fue posible observar que los niños no solamente comparten sus muñecos, carros, volquetas y demás solo con niños, sino que también jugaban con las niñas y esto mismo sucedió con las niñas que también les prestaban sus juegos y juguetes a los niños y al final reconocieron que no hay juguetes para niños y otros para niñas, sino que todos y todas pueden jugar con todo y que lo importante es respetar esos gustos de cada uno. Sin embargo, cabe mencionar que las preferencias de la mayoría de niños y niñas están marcadas por ciertos estereotipos y roles de género, en el sentido de que los niños se sienten más “cómodos” con ciertos juegos y juguetes que se consideran aptos para ellos e igualmente las niñas, aunque pueden jugar con carros, ellas prefieren jugar con maquillaje, con barbies, muñecas.

Diario mamás:

- En las reflexiones suscitadas por las participantes se resalta la valentía cómo afrontan el mundo actual, libre de estereotipos de género, se reconocen como mujeres libres que pueden hacer todo tipo de trabajos sin importar si es para hombre o para mujer, se reconocen desde su quehacer como portadoras de unos conocimientos libres de estereotipos, roles y estigmas de género y promueven en sus hijos un estilo de vida sin límites, sin discriminaciones.
- Se posicionan como unas mujeres resistentes contra los estereotipos de género, por ejemplo, mencionan que no estaban de acuerdo con darle más comida al hombre. Además, buscan criar a sus hijos e hijas en libertad mencionando que les puede gustar lo que quieran o expresarse como deseen.

Diario profesora:

- La docente menciona que desde su experiencia los niños y las niñas son muy respetuosos, y, por ende, no ve que se generen discriminaciones en cuanto al género. Siendo necesario mencionar que, como todo niño o niña, hay pequeñas discusiones o problemas.

Memoria

Memoria: olvidos, narrativas, actos y silencios donde entran en juego tanto saberes como emociones, capacidad de activar el pasado en el presente.

Diario madres:

“Los papás o abuelos tenían muy malas condiciones de estudio. Poca ropa, ir a la escuela con zapatos rotos. Solo estudiaban uno o dos años, era muy poco el que terminaba primaria”.
 “A los papás o abuelos les tocaba trabajar desde la infancia”.
 “La situación económica era muy mala”-
 “Cuando no cumplían con algo les daban pelas, nos daban en la mano una palmadita, pero uno lloraba como si doliera mucho”.
 “Íbamos a la huerta solamente a recrearnos”.

Diario niños y niñas:

Diario 3:

- En las conversaciones con los niños y niñas sobre la memoria y lo que ellos conocen y saben sobre Palmitas cabe mencionar que ha sido porque ellos y ellas lo han observado mas no por tradición oral, dado que, no han tenido estas conversaciones con sus familiares ni con personas cercanas del lugar.

Diario madres:

- En la conversación surgen aquellos recuerdos sobre la infancia, sus condiciones, sus necesidades y sus oportunidades como una muestra de supervivencia y de valentía por parte de los padres, pues en su época no había accesibilidad a muchas cosas y por tanto las situaciones económicas y las carencias en el hogar eran marcadas, sin embargo, se resaltan aspectos de resistencia en cuanto a luchar por continuar una vida y pensar en el futuro.
-

Memoria

intergeneracional:

entrelazado de tradiciones y memorias individuales, huellas que se crean a partir de acontecimientos en los grupos y se ponen en escena en fiestas, ritos, celebraciones.

Diario madres:

“Los papás o abuelos tenían muy malas condiciones de estudio”.

“La situación económica era muy mala”.

“La tecnología ha cambiado todo, los de ahora son pegados de las tablets”.

“Todos jugábamos por igual”.

Diario madres:

- Demarcan diferencias entre las infancias de generaciones anteriores a la actual, resaltando el trabajo duro, las carencias económicas, las dificultades para la educación, contrarrestando que en la actualidad hay muchas más oportunidades, que ya muchos niños no tienen que dejar de estudiar por ayudar en las fincas y que ya hay más acceso a todo. También se resalta que ahora se aprovechan más las oportunidades pues hay más libertad de acceso.
- Se mencionan aspectos claves tales como el acceso a la tecnología, la cual juega un papel primordial a la hora de comparar las generaciones, teniendo con esto el reconocimiento de que la tecnología lo ha cambiado todo y que ya el mundo es diferente, que se ha perdido el valor de jugar libremente, de usar la creatividad, de inventar juegos, se menciona que se ha perdido un poco ese valor de la infancia en tanto que la tecnología absorbe.
- La experiencia aporta un conocimiento sobre el mundo actual y el valor que desean los padres y madres de familia en devolver un poco el tiempo, puesto que va tan acelerado que se pierden muchas situaciones en la infancia o pasan desapercibidas por culpa de la tecnología, desean un mundo actual, que vaya a la vanguardia pero que no se deje de lado las tradiciones, que se utilice la tecnología de forma adecuada y que no sea un contaminante en la vida y en el desarrollo de la infancia actual.
- Se valora los principios y valores morales, éticos y civiles que los padres y madres instauraron en cada sujeto pues es lo que les ha servido para tener una convivencia pacífica y amena en la sociedad, gracias a las enseñanzas de sus ancestros es que hoy viven una vida con menos necesidades y con más oportunidades, valoran el esfuerzo que hicieron sus padres y madres por salir adelante, por darles un futuro y reflejan esas mismas cualidades en sus hijas e hijos y en su comunidad.

Diario profesora:

- La profesora resalta la importancia de enseñarle a los niños normas de urbanidad tales como decir gracias, por favor, sí señora, no señora, entre otras, dado que, ella considera que de generación a generación estos modales se han ido perdiendo y también piensa que es responsabilidad de los docentes ayudar en la crianza y en la educación de los niños y niñas, en donde para ella la educación es un proceso de tres: la maestra, los padres y el niño o niña.
-