



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

NO QUEREMOS MÁS FEDERICOS. LITERATURA INFANTIL Y MASCULINIDADES
EN LA ESCUELA PRIMARIA

JENNIFER ARISTIZÁBAL CALDERÓN

NATALIA GÓMEZ OROZCO

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Humanidades y Lengua Castellana

Asesora

SELEN CATALINA ARANGO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín

2018

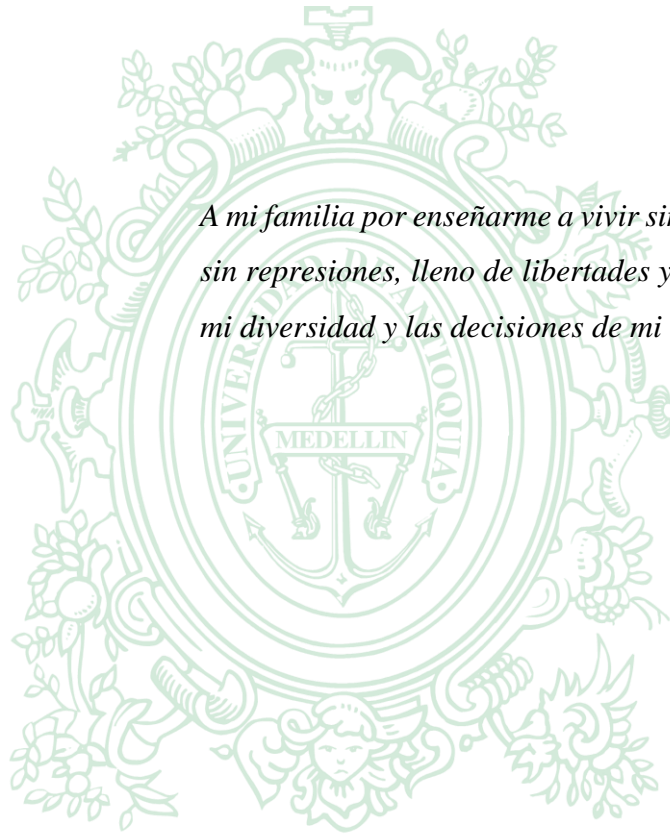


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

A los golpes que recibió mi madre por parte de mi progenitor y a la lucha que ahora ella lleva para olvidar las cicatrices del “amor”.

Natalia



A mi familia por enseñarme a vivir sin miedos, en un espacio sin represiones, lleno de libertades y ante todo, por aceptar mi diversidad y las decisiones de mi vida sin juzgarme.

Jennifer

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Agradecimientos

Desde el comienzo de este camino de cambios, de sentipensarnos como mujeres, supimos que la presencia de la profesora Selen Arango, sus palabras y movimientos, fueron indispensables para cuestionarnos el quehacer docente, pero lo más importante, nuestro papel como mujeres. Este trabajo de grado más que un requisito para graduarnos, es un modo diferente de percibir la vida y la escuela.

Agradecemos a la vida por darnos la oportunidad de encontrarnos con mujeres que se han pensado la vida como Selen Arango, nuestra asesora, y Yólida Ramírez, nuestra maestra cooperadora, por cuestionarnos el papel de la mujer en la literatura, tanto desde la producción escrita como desde el papel que cumplen en la historia que se narra.

También sentimos que la vida nos lleva por caminos inesperados, y conocer el coordinador, las señoras del aseo, la gata, la bibliotecaria, las mujeres de la ludoteca y en especial, la población que habita la caja de cristal de la Institución Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, nos muestra que sí se puede luchar en un mundo que con sus adversidades nos quiere desmoronar nuestras esperanzas.

Por último, agradecemos a las personas que integran el semillero de género del INER, el grupo de estudio Divercity, a la rapera Yemayá, y a las personas que promueven la lectura y la cuentería en diferentes partes de la ciudad de Medellín; sin sus historias y sus enseñanzas, habría sido un poco más complejo nuestro actuar en el aula de clase.



Resumen

Este trabajo tuvo como propósito pensar la enseñanza de la literatura y los imaginarios de masculinidad en la escuela. Las masculinidades, a través de la enseñanza de la literatura infantil con perspectiva de género y por medio de las discusiones que se han dado en la pedagogía *queer*. Para lograrlo diseñamos una secuencia didáctica, la cual fue desarrollada con estudiantes entre 8 y 10 años.

En el aula de clase se afectaron los imaginarios del estudiantado con respecto a lo que significa ser hombre, abordados desde el método investigación acción educativa con enfoque feminista, de índole cualitativo, como medio para contribuir desde la acción a un mundo social más equitativo, en el que haya un cambio en particular para las mujeres y una problematización de las prácticas docentes dentro del aula.

Para recolectar la información, recurrimos a instrumentos como la observación participante por medio del diario pedagógico, entrevistas semiestructuradas, audios, fotografías y vídeos. En el desarrollo de la secuencia hubo rondas infantiles con perspectiva de género, rap, juegos, cuentería, promoción de lectura, poesía, ritmo, entre otras.

Al finalizar este trabajo, logramos comprender la importancia de la Literatura Infantil en la escuela y en los procesos de aprendizaje del estudiantado, cada personaje de cuento pudo poner en cuestión la masculinidad misma y permitió otras prácticas de ser niño o niña. Así mismo, comprendimos que, a pesar de ser un proceso juicioso, el estudiantado a la hora de construir un texto, se referencia en las situaciones canónicas y cercanas que pueden ver en la televisión o en otros contextos, y que, a pesar de nuestro proceso, estos lugares también configuran un espacio para la construcción de masculinidades.

Palabras clave: Enseñanza de la literatura infantil, masculinidades, feminismo, género, *queer*.

Key words: Teaching of children's literatura, masculinities, feminism, gender, *queer*.



Contenido

Introducción.....	8
Capítulo I. Las masculinidades en la escuela, una historia contada desde otras perspectivas	
1.1 ¿Por qué don Federico mató a una mujer?.....	10
1.2 La historia del comienzo.....	12
1.3 A la luz de otras miradas en nuestra historia, estado de la cuestión.....	17
Capítulo II. Cómo definir a Julia, la niña que tenía sombra de niño.....	22
2.1 Hacia una pedagogía queer en Colombia.....	24
2.2 Literatura infantil contemporánea.....	29
2.3 Ilustrando los imaginarios de masculinidad.....	31
Capítulo III. Una travesía emancipatoria.....	33
3.1 La enseñanza de la literatura sobre nuevos caminos.....	34
3.1.1 La investigación feminista, una mirada profunda de lo real.....	37
3.1.2 Instrumentos para la recolección de la información.....	39
3.1.3 En la búsqueda de un ordenamiento de lo vivido en las prácticas.....	39
3.1.4 De lo cotidiano a la comprensión de la realidad.....	41
3.2 Secuencia didáctica: ¡Mambrú, no va a la guerra!.....	42
3.3 Consideraciones éticas.....	50
Capítulo IV. Juguemos a transformar las relaciones entre niños y niñas en nuestra ciudad.....	51



4.1 Me siento como una mujer, me siento como un hombre. Performatividad en la niñez.....	63
4.2 Mediar la lectura en la niñez es un acto de amor. Cuentaría con perspectiva de género.....	74
4.3 La escuela no puede ser un infierno. Violencia de género en el aula.....	83
¿Hasta aquí llegamos?.....	93
Referencia de textos utilizados durante el desarrollo de la secuencia didáctica.....	97
Lista de referencias.....	100
Anexos.....	104



Índice de tablas

Tabla 1. Homicidios de mujeres en Colombia según presunto agresor 2015-2016.....	15
Tabla 2. Número de homicidios según presunto agresor y sexo de la víctima en Medellín 2015-2016 según proyecciones del INMLCF.....	16
Tabla 3. Roles de género.....	30
Tabla 4. Secuencia didáctica, actividades 1, 2, 3, 4, 5.....	43
Tabla 5. Secuencia didáctica, actividades 6, 7, 8 y 9.....	47
Tabla 6. Secuencia didáctica, actividad 10.....	50

Índice de fotografías

Viernes de SPA.....	64
Plegable para padres y madres.....	66
Rondas infantiles con perspectiva de género.....	71
El valle de los lobos.....	81
Recreolectura de “Julia, la niña que tenía sombra de niño”.....	81
Rap catarsis.....	83
Un día de rebeldía.....	90
No me gusta que me digan.....	92



Introducción.

Como personajes de historias de aventuras, en tierras lejanas y desconocidas, llegamos al lugar donde las diversidades habitan, en el corazón de una de las ciudades más pobladas de Colombia, Medellín. Allí estaba en el barrio Colón, lugar de exageraciones, peligros y aventuras nuevas, con una arquitectura que desentonaba por su forma de caja de cristal¹, en una de sus tantas esquinas llena de árboles, la sede Darío Londoño de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Aquí, nos recibió con un saludo cálido una de las profesoras encargadas de la enseñanza de niños y niñas, la profesora Yólida, quien nos habló de las prácticas y dinámicas de este, nuestro nuevo hogar, y nos aconsejó desde su experiencia sobre lo que deberíamos esperar y lograr.

Asustadas, pero con la cabeza en alto, comprendimos a los personajes que nos enfrentaríamos, comparables con Barba Azul y Don Federico, y a las historias sombrías que les acompañaban, así mismo, las posibilidades de traer a este espacio amigos como “Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte”, y a Julia, quien tiene sombra de niño, para presentarles otras historias que aquí aún se desconocían sobre el ser hombres.

Como nuestro rol siempre se había desenvuelto en la comunidad educativa, cual princesas contemporáneas, decidimos aceptar esta nueva misión con miedo pero a la espera del futuro próximo, con narrativas que nos permitirían mostrar las maravillas del contar y así mismo, personajes que transgreden a esos príncipes tradicionales que tanto daño le hicieron a otras princesas en el pasado, para establecer las masculinidades desde una perspectiva nunca antes contada.

En el presente texto queremos llevar al lector o lectora por todos los momentos que vivimos en nuestra práctica, lecturas y reflexiones que surgieron en el camino.

En el capítulo I hablamos sobre nuestro tema de trabajo, y cuál fue el interés para llevarlo a cabo, partiendo de nuestras sensaciones y las propuestas de la línea de formación en la que nos

¹ Concepto abordado por la profesora Carmen Lucía Betancur Ocampo en la tesis de maestría “La Caja de Cristal”: una escuela abierta como espacio para reflexionar las prácticas y los discursos pedagógicos



inscribimos. Luego describimos la Institución Educativa desde nuestra percepción, la lectura de artículos de prensa, trabajos de grado realizados en la Institución, la observación de algunos vídeos por Internet, el análisis del PEI, del plan de área de la maestra cooperadora Yólida, y de los referentes legales de la política educativa colombiana. Mostramos nuestra pregunta de investigación y objetivos como ejes que siempre nos guiaron para desarrollar el trabajo, y finalmente, analizamos qué tanto se ha investigado sobre la problemática que nosotras estuvimos investigando.

Prosiguiendo con nuestro proyecto, en el capítulo II desarrollamos los conceptos propios de nuestro proyecto que son la pedagogía *queer*, la literatura, la enseñanza de la literatura infantil *queer* con perspectiva de género, los dispositivos pedagógicos de género y los imaginarios de género, las masculinidades, la interseccionalidad y el cuento ilustrado.

Para lograr nuestro objetivo, nos trazamos un camino cualitativo, feminista y de acción educativa, es por esto que en el capítulo III describimos nuestra metodología, les participantes de la investigación, lo importante que fue para nosotras que la maestra cooperadora también se pusiera los lentes del feminismo y nos acompañara en el desarrollo de nuestra secuencia didáctica, siempre teniendo en cuenta unas consideraciones éticas, debido a que trabajamos con población infantil, y las leyes amparan a esta población de manera especial.

Posterior a la contextualización de la Institución, la conceptualización de nuestro tema de investigación, la claridad de la metodología para responder a nuestra pregunta central, presentamos en el capítulo IV el análisis de la información, a partir de tres categorías que identificamos durante todo este proceso y la triangulación cualitativa de la información.

Por último, exponemos nuestras conclusiones que son los resultados de la investigación, en aras de contribuir a las discusiones actuales de la pedagogía *queer*, y la enseñanza de la literatura infantil desde la perspectiva de género 1 8 0 3

En este trabajo de grado, decidimos escribir con un lenguaje inclusivo puesto que, en nuestras prácticas sociales, y como profesoras de lengua castellana, hemos decidido hablar dándoles visibilidad a todas las personas que componen las aulas, tanto niñas como niños, en



cualquiera de sus expresiones de género. Así como lo explica Natalia Gómez Calvillo, en su artículo “Amigues sean todes bienvenides” cuando se habla del género en gramática, solo existen los géneros femenino y masculino, pero el género como categoría social ha tenido unas transformaciones específicas que admiten más de dos géneros, así como lo explica Simone de Beauvoir: si nos alejamos de la heteronormatividad impuesta en la sociedad hay más de dos géneros. Además, cuando se nombra con todos para referirse tanto a mujeres como hombres, se invisibiliza al género femenino, y hace referencia a lo masculino, pero si se especifica, por el contrario, a cada género, ambos se sienten aludidos, por ello no generaliza. Por esta razón, decidimos acoger la opción de la “e” desde una forma creativa, lo neutral en el lenguaje, puesto que, con anterioridad las opciones de “@” y “x” son impronunciables en el español. No lo imponemos a cabalidad porque decidimos utilizar otras palabras que fueran neutrales, pero en casos específicos se podrá leer palabras como todes, les niñes, entre otras.

Capítulo I. Las masculinidades en la escuela, una historia contada desde otras perspectivas

1.1 ¿Por qué don Federico mató a una mujer?

*Don Federico mató a una mujer
es un feminicida, machista también.*

La gente que pasaba nunca decía nada.

No queremos más Federicos.

Batukada estallido feminista

Cuando nos hablaron sobre la selección que marcaría nuestro paso por la Universidad de Antioquia, una línea de investigación en la cual debíamos sentirnos lo suficientemente cómodas para acogernos como maestras, en un lugar como la escuela, tuvimos que cuestionar a profundidad las opciones que para elegir nos brindaron desde la coordinación de las prácticas. Entonces como un llamado de nuestros sentidos. La enseñanza de la literatura desde la perspectiva de género fue la que terminó siendo la acogida por nuestros sentires. Con ideas vagas sobre lo que era el género,



y con la ayuda de la Doctora Selen Arango y las maestras en formación que decidieron, como nosotras, estar aquí, nos enfrentamos a varias problemáticas frente a lo desconocido y al descubrimiento de una perspectiva y teoría nunca antes leída.

¿Qué era el feminismo? ¿Cómo se podía enseñar la literatura? ¿Qué tipo de Literatura Infantil se debía llevar a la escuela? ¿La clásica o la contemporánea? Ante estas nuevas preguntas, que primero no habían tomado forma en las prácticas tempranas, con la guía de nuestra asesora, nos enfrascamos en un mundo muy diferente y comprometido, los estudios de género. Al principio, esto significó incomodarnos y dejar de lado prejuicios e ideas negativas que se formaron e instauraron en la sociedad sobre los estereotipos de género y de las personas feministas y que, por el contrario, construimos de forma lenta y desde una lectura crítica, una identidad de ser mujeres y docentes en un espacio como el de la primaria y en la educación superior.

Ante esto, una de las primeras referentes sobre feminismo en este trabajo fue Chimamanda Ngozi Adichie con su libro *Querida Ijeawele Cómo educar en el feminismo* (2017), en donde la autora explica que en un principio le costó comprender y aceptar esta labor, pero en un segundo plano era necesario dialogar al respecto y, por ello, empezamos a comprender desde una mirada narrativa qué caracteriza al feminismo y cómo se pone en acción en escenarios que se presentan desde la infancia.

Desde este inicio, autoras como Araceli Mingo y Marisa Belausteguigoitia (1999) nos mostraron la importancia de trabajar problemáticas sobre la categoría género o las formas con las que se reproducen roles específicos entre hombres y mujeres y, por esta razón, lo trasladamos a la escuela.

Una de las temáticas que más nos llamó la atención fue la de masculinidades y feminidades, con el autor Darío Reynaldo Muñoz Cinofre en su texto *Imaginarios de género* (2004). Este estudio, Muñoz lo realizó en un contexto escolar y lo trabajó con poblaciones mixtas, haciendo preguntas que se planteaban la naturalidad de los roles en la sociedad y ciertas categorías de género. Aquí, notamos que el machismo y sus formas de reproducción, no solo recae en los hombres, sino que las mujeres también las transmiten y esto, finalmente demuestra que los roles de género se aprenden y no están de forma natural en los comportamientos humanos.



Gracias a esto, iniciamos nuestro planteamiento en una Institución pública de la ciudad y en un contexto de primaria, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, ubicada en el centro de la ciudad de Medellín, sector Niquitao, en el cual, por lo que pudimos vivenciar y escuchar durante nuestra práctica de parte de la maestra cooperadora, estudiantes y algunas madres, la mayoría de niños viven en inquilinatos, sus madres son trabajadoras y a la vez son las únicas responsables de la crianza, esto debido a que son separadas y los padres no ejercen la paternidad, ni económica, ni presencialmente, con los menores; o si dichas madres conviven con sus parejas, ellas deben atender al mismo tiempo el hogar y los asuntos del colegio, puesto que los hombres dicen no tener tiempo. Pensamos que desde la escuela se debe abordar la categoría género, amparadas también por la Ley 1761 de 2015 que ordena incluir la perspectiva de género en la educación preescolar, básica y media, para que la diferencia no siga acabando con la vida de jóvenes y adultos en Colombia.

1.2 La historia del comienzo

La Institución Educativa está ubicada en “Niquitao”, este sector pertenece a los barrios Colón, San Diego y las Palmas de la ciudad de Medellín. Se caracteriza por la cantidad de casas viejas y sin mantenimiento que allí pueden funcionar como inquilinatos, y cuyo estrato socio económico es el 2. Las formas de trabajo más comunes son las informales y la venta ambulante, se pueden ver casos de niños que trabajan vendiendo dulces para aportar ingresos económicos al hogar, y en este sector una de las problemáticas más complejas es el microtráfico de drogas. La Institución Educativa se encuentra ubicada al lado del antiguo Cementerio San Lorenzo, por esta razón, se le conoce también como Sede San Lorenzo, aun cuando este no es su nombre oficial.

Cuando iniciamos el proceso de observar nuestro nuevo hogar, para reconocer las necesidades y preocupaciones de la comunidad educativa, notamos que las características que más lo definían eran que la mayoría de niños vivían en inquilinatos, las madres y padres de familia trabajan informalmente y las madres eran las responsables, en su mayoría, de la crianza de sus hijos; este análisis lo pudimos, observar y escuchar en la entrega de notas, un evento sumamente importante en la comunidad porque interactuaban las maestras de cada grupo específico, los niños y niñas de



la Institución, y sus madres que querían conocer sobre su proceso de formación (muy pocos padres asistieron), y allí se abría un espacio íntimo para el diálogo de los problemas que ellas como madres tenían con los padres de los niños, uno de los casos más llamativos fue el de la mamá de un estudiante que estuvo en la muestra, cuando expresó como lo registramos en nuestro diario pedagógico². Hay un problema con el curso de danzas porque el papá dice que es para “maricas”, y el niño le dice que él “no es marica, que él tiene dos novias”. La mamá cuenta “la profesora de danzas me va a mandar vídeos para que el papá mire, pero quién sabe si los mire”. (DP_D6_2017)

También en esta observación, comprendimos que, para los niños, la música juega un papel fundamental y que su clase favorita es el reguetón y el rap, bastante comunes en esta gran ciudad, y artistas como Papi Whilo, Maluma, J Balvin eran los más visualizados en la sala de computadores, con ello deducimos que al escucharlos en repetidas ocasiones eran sus cantantes favoritos, cabe resaltar que la mayoría de letras tienen un contenido violento, sexista, e incitan al consumo de drogas y alcohol. Un suceso particular es que entre los niños hacían duelos de improvisación y las palabras que más usaban son “tú me la mamas”, “eres un marica”.

En el taller diagnóstico que realizamos para reconocer este grupo específico encontramos que sus papás no los acompañaban en su proceso de lectura, y esto se debía a que la mayoría de padres y madres no sabían leer, también nos contaron los niños que en sus hogares no había libros, y la maestra cooperadora, Yólida, nos relató que en muchos hogares se presenta violencia de género hacia la mujer. Siendo las mujeres, tías y madres, las que más se preocupaban por lo que pasaba en la escuela, las más vulneradas. Esto ocasionó una gran preocupación de nuestra parte porque nos parecía muy triste que este tipo de violencia se diera a lugar en las familias de nuestros estudiantes, ¿qué pasaba en sus casas? ¿Afecta de una forma irreparable este tipo de violencia en ellos?

Por este contexto en el que viven los estudiantes, y porque hemos encontrado pocos trabajos en nuestra ciudad y país, que aborden el tema de las masculinidades en la escuela, o desde la literatura infantil, es que formulamos un proyecto de investigación acerca de las ideas que tienen los niños

² En las siguientes páginas se seguirá nombrando el diario pedagógico como DP



y niñas de 7 a 10 años, acerca de la masculinidad, en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona³, a partir de su acercamiento a la literatura infantil y este trabajo es pertinente, debido a que en la escuela se empezaría el debate académico, práctico y debidamente documentado de un tema que no se ha abordado sistemáticamente en procesos formativos de maestros y que es de absoluta necesidad en el contexto colombiano actual, amparadas también por la ley 1761 de 2015 que ordena incluir la perspectiva de género en la educación preescolar, básica y media, para que la diferencia no siga acabando con la vida de jóvenes y adultos en Colombia.

En la etapa actual de transición hacia la paz y hacia el respeto por la diversidad sexual, en la cual investigadores, docentes y estudiantado deberían estar preguntándose por las relaciones sociales que tejemos a diario desde un espacio tan complejo como lo es la escuela, quisimos aportar a la construcción de paz y de país, en un contexto local, el barrio Colón conocido coloquialmente como el sector de Niquitao ubicado en Medellín, ciudad en la que se cometieron más feminicidios entre 2015 y 2016, y la primera en Antioquia en estas cifras. En la *Tabla 1* se puede apreciar el número de mujeres asesinadas en Colombia según su presunto agresor, siendo el feminicidio el que predomina.

Tabla 1. Homicidios de mujeres en Colombia según presunto agresor 2015-2016

³ En las siguientes páginas se seguirá nombrando I.E. HAG. Sede DLC



Tabla 1. Homicidios de mujeres en Colombia según presunto agresor 2015-2016

Presunto Agresor	No. homicidios de mujeres 2015	No. homicidios de mujeres 2016
Pareja / Expareja	114	128
Familiar	31	32
Amigo(a)	7	7
Desconocido	210	205
Conocido	19	38
Miembros de fuerzas armadas, de policía, de policía judicial y servicios de inteligencia	28	14
Delincuencia común	12	15
Miembro de un grupo de la delincuencia común organizada	1	8
Miembro de grupo alzados al margen de la ley	4	4
Otro	1	0
Total	427	451

Fuente: Forensis 2015 y forensis 2016

Recuperado de Entre silencios, culpas y desatención: reflexiones y cifras sobre las violencias contra las mujeres y las rutas de atención. XV Informe sobre la situación de violación de derechos humanos de las mujeres en Medellín y territorios de Antioquia 2016, p. 36

Los cuerpos de los hombres se han diseñado para la guerra, en nuestro contexto local, al servicio de enfrentamientos entre bandas criminales que se disputan las rentas del microtráfico, la extorsión y la delincuencia común, como lo muestra la *Tabla 2*.



Tabla 2. Número de homicidios según presunto agresor y sexo de la víctima en Medellín 2015- 2016 según proyecciones del INMLCF

Tabla 7. Número de homicidios según presunto agresor y sexo de la víctima en Medellín 2015- 2016 según proyecciones del INMLCF

Presunto agresor	2015					2016				
	Mujer	Hombre	Total	% Mujer	% Hombre	Mujer	Hombre	Total	% Mujer	% Hombre
Agresor desconocido	8	91	99	18,1%	20,8%	4	102	106	10,5%	21,3%
Amigo (a)	1	2	3	2,2%	0,4%	0	3	3	0%	0,6%
Conocido	3	19	22	6,8%	4,1%	4	25	29	10,5%	5,8%
Delincuencia común	1	7	8	2,2%	1,5%	1	12	13	2,6%	2,4%
Familiar	3	5	8	6,8%	0,6%	2	5	7	5,2%	0,4%
Miembro de grupos alzados al margen de la ley	0	0	0	0%	0%	0	0	0	0%	0%
Miembro de un grupo de la delincuencia organizada	1	5	6	2,2%	1,1%	1	9	10	2,6%	1,8%
Miembros de las fuerzas armadas, de policía, policía judicial y servicios de inteligencia	1	5	6	2,2%	1,1%	0	10	10	0%	2%
Miembros de seguridad privada	0	2	2	0%	0,4%	0	0	0	0%	0%
Otro	0	0	0	0%	0%	0	0	0	0%	0%
Pareja o ex pareja	10	2	12	22,7%	0,4%	7	5	12	18,4%	2,4%
Sin información	16	315	331	36,3%	69,5%	19	326	345	50%	65,5%
Total	**44	**453	497	100%	99,9%	38*	*497	535	99,8%	100%

Fuente: INMLCF, Base: SICLICO2016*: Información preliminar sujeta a cambios por actualización (Consulta base: 5 de enero de 2017 - fecha de corte: 31 de diciembre de 2016), en contraste con la fuente: Concertación INML, SIJIN, CYI, Secretaría de Seguridad como observador técnico. Construcción: SISC, Secretaría de Seguridad de Alcaldía de Medellín, citado en: Medellín. Dec enero 1 a diciembre 31 de 2016. Procesó: Corporación Para la Vida Mujeres Que Crean.

Recuperado de Entre silencios, culpas y desatención; reflexiones y cifras sobre las violencias contra las mujeres y las rutas de atención. XV Informe sobre la situación de violación de derechos humanos de las mujeres en Medellín y territorios de Antioquia 2016, p.47

Estos asuntos de guerra también afectan el cuerpo de mujeres, mujeres transexuales y mujeres transgénero, personajes que existen en las historias de la noche, cuyo espacio se reduce a habitaciones, escaleras, unos pocos sectores de la ciudad y que no encontramos a menudo en la enseñanza de la literatura en nuestro país.

En la escuela pública se reflejan los conflictos que se viven en el país, es por esto que algunos estudiantes que están en el aula de clase han sufrido de desplazamiento forzado desde el campo, dentro de la misma ciudad de Medellín (intraurbano), y otros, el desplazamiento que ha generado la crisis en Venezuela. Les estudiantes de nacionalidad venezolana manifiestan constantemente que quieren regresar a su país, pero la política económica y de poder no se lo permite a sus familias.



Con estos casos de desplazamiento, la categoría de migración se contempla en el análisis interseccional de nuestro trabajo, y desde la categoría género, pudimos ver que dependiendo del género de la persona que llega desplazada a la escuela, es más o menos aceptada por el resto del grupo. Así que por lo anterior nos vemos en la necesidad de plantear nuestro proyecto desde un análisis interseccional, puesto que la realidad que viven los estudiantes y su influencia en las ideas de masculinidad que puedan tener no se debe solo a que sean de sexo femenino o masculino, sino que también se debe a sus edades, clase, raza, necesidades educativas especiales, y a las relaciones de género que inciden en la construcción de su identidad.

1.3 A la luz de otras miradas en nuestra historia, estado de la cuestión

En nuestro trabajo de investigación sobre masculinidades nos pusimos a la tarea de encontrar trabajos de investigación, artículos o publicaciones que hablaran de la masculinidad en la escuela, en un contexto americano y que trabajara desde la literatura infantil contemporánea. Buscando e indagando en la biblioteca de la Universidad de Antioquia, Carlos Gaviria Díaz, nos encontramos con varios trabajos que hablaban, o de las masculinidades en la escuela o de la literatura infantil contemporánea en la escuela, pero no de ambos. En aras de buscar una investigación más rigurosa en otras bases de datos, tratamos de acceder a otras bibliotecas en diferentes universidades, pero fue poco lo que hallamos. Por esta razón, no existe un conocimiento pleno de lo que en la actualidad se ha hablado a nivel Latinoamérica o de mundo, pero, podemos creer que existen trabajos que se han interesado, como nosotras, por las masculinidades en la escuela, desde la literatura infantil, en otros contextos y ciudades. Aquí mencionamos los más relevantes a nivel América y España:

Ellen Jordan y su texto *"Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar"* nos permite preguntarnos ¿qué es lo masculino?, más específicamente ¿qué significados y construcciones existen alrededor del ser masculino en los niños y las niñas? Este trabajo nos parece muy preciso, porque trabaja sobre las diversas formas de ver las masculinidades en la escuela, ya que al ver el cómo se construye el ser masculino se pueden analizar otro tipo de prácticas en la escuela, tales como las interacciones entre niñas y



niños, o entre niños y otros niños. Jordan (1999) dice que los niños rebeldes construyen su identidad masculina “a partir de la figura del héroe” (1999, p. 44) por esta razón, es bastante común encontrar a niños que se consideran héroes y rechazan a “los compañeros que no encarnan debidamente este símbolo” (Jordan, 1999, p. 44). Con esta reflexión, seguimos en el camino en el que se rechaza una forma de masculinidad por no cumplir un estereotipo específico, casi siempre siguiendo lo normativo, la negación del ser masculino que tenga rasgos femeninos, la negación de otras formas de ser masculinos. En la escuela, este trabajo puede tener gran importancia ante lo que sucede a la hora de construir una masculinidad puesto que, ante estas prácticas, se vuelve importante el papel del profesorado en los rituales sobre lo masculino.

Por otro lado, Pablo Ariel Sharagrodsky y Mariano Narodowski, en su artículo *Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona*, realizan una investigación de las masculinidades en la escuela y de cómo esta última puede ser escenario de la reproducción de ciertos tipos de masculinidades y feminidades, a través del currículo y las prácticas escolares que afirman la heterosexualidad como normativa. (Sharagrodsky & Narodowski, 2005). Ellos hacen una relación entre lo que hicieron los estudios feministas después de la segunda ola, y cómo visibilizaron las formas en las que a las mujeres se les posicionaba en la sociedad, la maternidad obligatoria y el trabajo desigual a las que eran designadas. Por ello, se centraron después en la escuela y su capacidad de reproducir estos roles, y es aquí, cuando se inicia el debate de las mujeres que nace también una pregunta por el papel del hombre en esta sociedad, cuando esto ocurre se configuran otros estudios, los de género. En este recorrido, se toman reflexiones bastante importantes y necesarias con referente a mujeres y hombres en la sociedad y por consiguiente en la escuela misma.

En el artículo *Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia Argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX*, de Gabriel Carrizo, se hace un análisis de las diferentes construcciones de las masculinidades en la escuela, haciendo un rastreo histórico del papel del hombre en esa población salesiana, en la Patagonia, y las formas en el que en el cuerpo moldea ciertas actitudes y formas de ser hombres, teniendo en cuenta la reafirmación de la heterosexualidad y la negación de lo femenino a través del deporte, más específicamente el fútbol. Este estudio, al ser un rastreo histórico puede hacer diversas



comparaciones entre momentos específicos de la sociedad de ese momento, y acerca de los cambios económicos y políticos que permitieron los asentamientos de los salesianos.

Por otro lado, el artículo *La literatura Infantil como espacio mediador en la educación de género*, de Brígida M, Pastor, hace referencia al análisis de la Literatura Infantil Española con el fin de rastrear el papel de lo masculino en ella; en aras de hacer una crítica de subvaloración de la Literatura. Aquí, encontramos uno de los trabajos más cercanos a la masculinidad y la literatura Infantil misma, pero se hace un análisis de la misma y no en un espacio escolar. Una de las características más importantes de este trabajo es la forma en la que se analiza la influencia de la literatura infantil en la infancia y las formas en las que se hace necesaria la intervención temprana para la búsqueda de una igualdad de género, porque en ella se plasma intencionalmente la sociedad vigente. La crítica en este contexto deviene de la historia bélica a la que se ha enfrentado España y así mismo, los hombres del patriarcado que tanto han caracterizado y eclipsado a la figura femenina incluso en los cuentos.

Desde la perspectiva de género sí se ha abordado el tema, puesto que, como dice Marta Lamas (1997) “la utilización de la categoría género aparece no sólo como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales sino también como forma de situarse en el debate teórico” (p.330). De esta manera hablar sobre el feminismo implica replantearnos también el papel de la masculinidad. Por su parte, Waisblat y Sáenz (2011) hablan de “nuevos modelos de masculinidad” cuando hay rupturas “con la masculinidad tradicional impuesta por el patriarcado” (p.20) que favorezcan a la mujer y a toda la sociedad ya que puede ir desapareciendo la “dominación y sumisión de la mujer” porque abordar la problemática de los hombres permite “valorar” lo que ha logrado la lucha feminista.

Por otro lado, haciendo una indagación del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), hemos reflexionado sobre los fundamentos pedagógicos y políticos que sustentan el PEI y este nos cuenta que entre la población que atienden existen víctimas y victimarios que han sufrido de discriminación, la Institución es reconocida en el medio como parte de la ruta que se sigue para el restablecimiento de derechos (en este caso en materia educativa) con quienes el Estado tiene el deber de hacerlo. La Institución Educativa tiene pleno conocimiento de la población que atiende y



se compromete a través del P.E.I. en la formación en valores y derechos humanos, además de que su eje o centro es la inclusión.

No se habla de las leyes ni los compromisos adquiridos por la nación en el marco de las conferencias internacionales y las leyes nacionales vigentes tales como: Constitución Política de Colombia; Resolución 3353 de 1993 del MEN (Obligatoriedad de la Educación Sexual en todas las Instituciones educativas del país); Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Artículo 14 (Ratifica la obligatoriedad de la Educación Sexual); Decreto reglamentario 1860 de Agosto 3 de 1994, Artículo 36 ("La enseñanza de la Educación Sexual, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos"); las Leyes 1098 de noviembre 8 de 2006, 1146 del 2007, 1257 del 2008, 1336 de 2009; el Decreto 2968 del 2010, (por el cual se crea la Comisión Nacional intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos), la Resolución 425 de 2008, el CONPES 147 y la Ley 1620 15 Marzo 2013.

Es entonces gracias a estas conjeturas, reflexiones, visitas al centro de práctica y relecturas de los diarios pedagógicos, queremos plantear la siguiente pregunta: ¿cuáles son las ideas de masculinidad que tienen los niños y las niñas de 3° grado de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, a partir del trabajo alrededor de la literatura infantil? Este interrogante nos solicita situarnos tanto en el campo educativo como en el campo de la literatura contemporánea. Esta última se inscribe en una época en la que apenas Colombia se está pensando la categoría perspectiva de género, y esto lo evidenciamos en esta etapa intuitiva de la investigación a través de la búsqueda de trabajos de grado, ensayos, reflexiones acerca de este tema, pues vemos que la información es muy reducida; sin embargo, este tema ha sido más abordado en países de habla hispana como México y España.

De esta pregunta nacieron unos objetivos iniciales para trabajar en el aula de clase; un objetivo general que es:

-Afectar los imaginarios de masculinidad que tienen los niños y las niñas de tercer grado, en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, a partir de la literatura infantil.

Y tres objetivos específicos que son



1. Analizar la influencia de la interseccionalidad en sus concepciones de masculinidad.
2. Contrastar la literatura infantil *queer* con los imaginarios de masculinidad que tienen.
3. Acompañar la producción de un cuento ilustrado con perspectiva de género.

Del porqué una enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género

La enseñanza de la lectura y los imaginarios de género se mezclan en este proyecto ya que “leer es interpretar la palabra escrita y construir su significado” (Andricaín & Rodríguez, 2014, p.112); porque los lectores, en este caso niños y niñas de tercero, son “sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto” (Montes, 2006, p. 08), y porque vimos que la enseñanza de la literatura en el aula de clase se orientaba más a la gramática, a la extracción de algunas palabras, y muy poco “se constituye como una práctica social y un discurso literario de fuerte influencia ideológica y amplio alcance (Julia Kristeva, 1972, citada por Bombini, 2002, p. 60).

Por tanto, rastreamos inicialmente los imaginarios de género que tienen los niños de tercero de primaria de la institución, por medio de lo que expresaban de la comprensión de cuentos infantiles clásicos y contemporáneos, y quisimos rastrear también cómo a partir de ello construyen su idea de masculinidad y a partir de esto, reflexionar acerca de la enseñanza de la literatura con perspectiva de género. Para esto tuvimos que “crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura” (Montes, 2006, p. 17), también analizamos el canon literario que hay en la escuela, desde lo que les leía la profesora y las editoriales que hay en la biblioteca, hasta llegar a conciliar entre el cuerpo de obras que elegimos para analizar en perspectiva de género las “tantas formas simbólicas de que se vale la cultura para institucionalizar la diferencia entre hombres y mujeres y para poner en escena sus confrontaciones”



(Lamas, 2000, p. 336), y las ideas que los niños y las niñas nos insinúan de acuerdo a sus gustos, porque de 7 a 10 años “la fantasía suele ser muy atractiva” (Andricaín & Rodríguez, 2014, p.110)

Pensarse sobre masculinidades en la escuela primaria nos permitió configurar una mirada nueva y transgresora de los supuestos sociales, instaurados desde una mirada patriarcal, para establecer nuevas definiciones de masculinidad con perspectiva de género. Es por lo anterior, que desde nuestra propuesta dialogamos con la literatura, no como objeto para enseñar, sino cómo esa figura capaz de mostrar otras posibilidades para construir y de-construir sujetos diversos; realizamos actividades con el análisis de cuentos infantiles en perspectiva de género, y desde la pedagogía *queer*, para abrir el diálogo sobre las relaciones de género, específicamente las representaciones de la masculinidad.

Como resultado del proyecto obtuvimos la elaboración de un cuento ilustrado desde lo abordado en el proyecto y desde allí analizamos los resultados con dos preguntas que nos planteamos ¿Existen cambios sobre el imaginario de masculinidad? ¿Hay configuraciones transformadas?

Capítulo II. Cómo definir a Julia, la niña que tenía sombra de niño

*“Por un mundo donde seamos socialmente iguales,
humanamente diferentes y totalmente libres”*

Rosa Luxemburgo

Mientras buscábamos el camino exacto para comprender nuestra intervención en este espacio de saberes, entendimos que debíamos reforzar conocimientos sobre cosas que en el aula utilizaríamos. Para nosotras, implicó hacer recorridos por libros lejanos que definían situaciones que en nuestro nuevo hogar ya habíamos percibido, siempre con la idea de construir un espacio saludable al aprendizaje. Y fue precisamente en este momento, en el que conocimos otras voces



femeninas y masculinas llenas de experiencias y con reflexiones diversas que enriquecieron más tarde nuestro análisis mismo.

Para cada concepto, una isla diferente y compleja, descubrimos espacios que creíamos conocer como en la isla enseñanza de la literatura infantil queer, allí, creyéndonos habitantes nos hayamos forasteras, desconocíamos la realidad de la práctica, y con personajes heroicos como Bombini y Rodari, encontramos otras formas pedagógicas de enseñar, ideas para construir conocimiento, evocar la escritura en el aula cual dios místico, comprendimos la didáctica y nos fuimos con las maletas llenas de actividades y definiciones que más tarde nos ayudarían.

Por otro lado, cosa curiosa, encontramos en la isla de masculinidades conceptos que como mujeres nunca nos habíamos puesto en reflexión, no por egoísmo, sino porque jamás nos habíamos pensado de esa forma, los rituales y afirmaciones que necesitaban nuestros pares hombres para ser efectivamente nombrados como hombres. Y es que, en el proceso de comprendernos en el mundo como mujeres también abrimos el espacio para ellos, aquellos relegados a un estereotipo que no los definía y por ello la necesidad de hacerlo en el aula con nuestros niños.

En cada una de las expediciones a las islas, encontramos información valiosa para configurar ese escenario que más tarde nos tomaríamos en la escuela, en nuestro hogar, porque como mujeres valientes teníamos de frente muchos caminos nómadas, inexplorados pero así mismo a la espera de comprenderlos, deshilarlos y abrazarlos.

En esta sección se abordarán los asuntos teóricos y conceptuales en los que se apoya esta investigación, a saber, género y perspectiva de género, enseñanza de la literatura infantil *queer*, la literatura en la escuela, pedagogía *queer*, literatura infantil, masculinidades, interseccionalidad y cuento ilustrado; que dan sustento a la investigación. Para dar cuenta de los objetivos de esta investigación hicimos un rastreo teórico que nos permitiera comprender las conceptualizaciones que hay alrededor de nuestra propuesta.



2.1 Hacia una pedagogía *queer* en Colombia

“Las minorías sexuales se convierten en multitudes. El monstruo sexual que tiene por nombre multitud se vuelve *queer*.”

Beatriz Preciado

Para explicar fenómenos que la cotidianidad no percibe, utilizamos los conceptos, y uno de los primeros conceptos que tuvimos que definir desde que inició nuestra práctica, es qué es género, categoría que ha hecho sufrir bastante a las personas. Para esto leímos a Marta Lamas (1993) que nos habla del término, primero haciendo la claridad de las confusiones conceptuales que se dan en el habla hispana, ya que género lo utilizamos para hablar de clase, especie o tipo de cosas, pero que gracias al feminismo académico anglosajón se propuso este término como categoría para diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología.

Scott (citada por Lamas, 1993) dice que el género es la conexión entre dos ideas: las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y la forma primaria de relaciones de poder, y que al hablar de perspectiva de género estamos hablando de hombres y mujeres, no podemos reducir este concepto solo a las mujeres, ya que nos estamos refiriendo a las relaciones sociales entre los sexos, debido a que hablar de un sexo siempre nos va a dar la idea de la experiencia del otro sexo (Lamas, 1993).

La oposición binaria del género se puede ver en prácticas, ideas, discursos que producen efectos en el imaginario de las personas, y es por esto que el lenguaje y la simbolización del mundo es algo que hemos construido los seres humanos, pero fuera de esta construcción hay algo concreto, “el cuerpo es la primera evidencia incontrovertible de la diferencia humana.” (Lamas, 1993, p.70), y debido a que el género es una forma primaria de poder hay un capitalismo sexual en el que la boca, la vagina y el ano se territorializan, convirtiendo a estos órganos en objetos de política y gobernabilidad (Preciado, 2005). Es por esto que en la sociedad se fabrica la idea de lo que es ser un hombre y lo que es ser una mujer, ideas reflejadas en la literatura, y en la cotidianidad.



De esta lógica del género como dominación, se puede entender la violencia simbólica de la que habla Bourdieu (citado por Lamas, 1993), que es la dominación del orden social masculino, imponiéndose como algo evidente y que se sostiene mediante una naturalización biológica, concediéndole a la mujer, y a todo lo que represente ser mujer, inferioridad y sumisión. Con estos conceptos podemos ir entendiendo que la lucha de la liberación de las mujeres debe ser colectiva, y aquí entran las masculinidades pensadas desde el feminismo y desde la teoría *queer*.

Esta investigación está planteada desde la pedagogía *queer*, que según Britzman (2005) es la intersección entre la pedagogía, el psicoanálisis y la teoría *queer*, y que como plantea Trujillo (2015), cuando la pedagogía está acompañada de etiquetas como feminismo, antirracismo, antihomofobia es porque se está pensado desde espacios en los cuales se reproducen relaciones de poder desiguales, como es el caso del Valle de Aburrá, que entre 2015 y 2016 presentó las más altas tasas de feminicidio en Antioquia, de acuerdo con el XV informe sobre la situación de violación de derechos humanos de las mujeres en Medellín y territorios de Antioquia (2016).

El concepto feminicidio, de acuerdo con las investigadoras Martínez y Marín (2017), es el asesinato de una mujer por el solo hecho de ser mujer; es lo último que pasa después de violencias continuas contra las mujeres que van desde las simbólicas, verbales, psicológicas, físicas, sexuales, económicas; siendo precisamente, la violencia simbólica una de las categorías de análisis de este trabajo, que según Bourdieu (citado por Fernández, 2005) juega un rol importante en las relaciones de dominación que se dan en las sociedades a nivel personal, de clase y masculinas. Para Bourdieu, lo simbólico son cosas que no se reconocen como materiales, pero que sí lo son, como es el caso del gusto en el vestir, en el estilo, y que para el trabajo con el tema de género tiene mucho que ver, pues toca lo personal, y como dice uno de los lemas del movimiento feminista de los 60, lo personal, lo privado, también es político.

Continuando con Trujillo (2015), la pedagogía *queer* es una intersección de las prácticas de normalización que hay en el estudio de la sexualidad, que no se pueden plantear solo como alternativas o LGTBI, sino como prácticas diferentes, raras, no normales, insubordinadas pero que nos dejan un gran cuestionamiento, planteado por Guacira Lopes Louro (2012) y es ¿cómo estas



prácticas pueden llegar a articularse con las tradiciones normalizadoras y disciplinarias en un campo como el de la Educación?

Respondiendo a esta pregunta, pensamos desde nuestro campo de saber, que es la enseñanza de la literatura, y con la cual Bombini (2007) insiste en que debe tener nuevas miradas y ser una tarea posible aún en los contextos más desfavorables, quisimos llevar la pedagogía *queer* al aula de clase, centrándonos en las masculinidades abordadas desde el feminismo. La crítica más fuerte que existe hacia los docentes de lengua castellana es la instrumentalización de la literatura, que obedece al uso de los libros para determinados fines morales, adoctrinantes, pero López (1990) dice que la niñez tiene la necesidad de escuchar relatos porque con estos va construyendo su afectividad, y en este punto son muy importantes los narradores que se encuentran dentro y fuera de la familia, además que la psicología ha demostrado que es difícilmente reparable en la sociedad adulta lo que no se hizo en la niñez, por esto la palabra es tan importante en la construcción de la subjetividad.

Los Estándares de Lenguaje en Colombia, publicados en el año 2006, tienen 3 fines: la creación de hábitos lectores, la formación de lectores críticos y la producción con fines literarios. Bajo estos fines consideramos que la lectura de los relatos de autores y autoras que han escrito intencionalmente con perspectiva de género, deben ser llevados al aula por los mediadores de lectura, el profesorado, ya que dependiendo de la forma en la que se leen los cuentos puede llegar a ser más enriquecedora la experiencia del estudiantado con la literatura.

La enseñanza de la literatura. La literatura infantil también es política

Decidimos investigar con la literatura infantil contemporánea las diferentes ideas que se manifiestan en los niños después de leer sobre temáticas de género. Esto, aclarando que no leemos literatura en este espacio con la intención de utilizarla para encontrar una información específica, sino, que estas temáticas tan humanas y sociales que acontecen en la vida real se pueden ver claramente reflejadas en la literatura. Como nuestra práctica fue sobre la enseñanza de la literatura, no dejamos de lado la importancia de trabajar el carácter literario que todo cuento tiene. El



neoliberalista Croce (1947, 20, 54) citado por López decía que “si el acto utilitario trata siempre de producir un placer o evitar un dolor, el arte nada tiene que ver con la utilidad, con el placer o el dolor. Creemos sin embargo que es difícil que haya algo en la actividad humana que no sea utilitario.” (López, 1990, p.15)

De esta forma, autores como Gustavo Bombini (2017) y Gianni Rodari (1999), brindan fundamentos teóricos para hablar sobre la enseñanza de la literatura. Bombini nos aportó desde la perspectiva de las bibliotecas escolares y la escuela, acerca de qué enseñar con literatura. Esta propuesta la hace con su libro *La literatura entre la enseñanza y la mediación* (2017), aquí se toma en cuenta el papel del promotor de lectura y el profesor de lengua y la importancia de unificar su trabajo, trabajo que no excluye a ninguno de los dos, a la hora de enseñar y hacer actividades sobre literatura.

Por otro lado, Rodari con el texto *Gramática de la fantasía* (1999) toma en cuenta la importancia de la creación narrativa en la infancia, tomando bases de construcción narrativa que permiten como fin la elaboración de cuentos, iniciando con ciertas conceptualizaciones que se pueden realizar con el estudiantado acerca de la producción literaria. Por ejemplo, las palabras binarias para realizar historias por medio de la asociación o disociación que entre ellas se tienen.

Este tipo de trabajos que se proponen desde ambas obras, nos permitió ver que para enseñar literatura es necesario deconstruir conceptos que se habían pensado alrededor de ella, como antes que se presentaba ese carácter de objeto para enseñar formas gramaticales y de la lengua y no por su sentido literario.

Regresando a la pedagogía *queer*, es importante definir la teoría *queer*, la cual tiene sus inicios en la década de los 90, agregándose a los estudios post-feministas que surgen en la tercera ola. Judith Butler fue una de las primeras teóricas en abrir las discusiones sobre la teoría *queer* con su libro “*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*” en español “*El género en disputa*” publicado en 1999; a partir de cuestionamientos a los conceptos de identidad de género, expresión de género, a la categoría mujer vista desde la heterosexualidad, a los planteamientos de



Witting acerca del lesbianismo que resulta también siendo un binarismo entre homosexualidad y heterosexualidad, a la frase de Simone de Bouveaur “no se nace mujer: llega una a serlo”, pregunta con la cual Butler se cuestiona por el concepto de construcción, de un llegar a ser. Lo *queer* habla de la performatividad que “conforma la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción”. (Butler, 1999, p. 84).

En nuestro contexto, desde la educación hemos encontrado a Tomas Tadeu da Silva y su obra *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, en él habla acerca de las teorías *queer* y su participación en la educación; además explica que la teoría *queer* “quiere ir más allá de la hipótesis de la construcción social de la identidad. Quiere radicalizar la posibilidad del libre tránsito entre las fronteras de la identidad, la posibilidad de cruce de las fronteras” (Silva, 1999, p.14).

Así mismo, Silva trae a colación el papel de la teoría *queer* en la educación y su importancia para los estudios pedagógicos en la escuela con la intención de que “la sexualidad sea seriamente tratada en el currículo como una cuestión legítima de conocimiento y de identidad.” (Silva, 1999, p.14).

Por otro lado, Coral Herrera, una estudiosa sobre género, habla de que “el futuro es *queer*” (2013, p. 6) porque necesitamos un mundo sin categorías que nos una más, y por esto hay que reflexionar las formas de masculinidad, hay que reestructurar los imaginarios que se han instaurado en lo que significa ser masculino y en consecuencia lo que significa ser femenino. Uno de los grandes estereotipos en los que se inscribe a las mujeres es en el de la sumisión, y a los hombres en el de dominación y dueños de ellas. Por esto se resalta la idea de que lo masculino es lo que se contrapone a lo femenino y siempre se encuentran en oposición. Por ende, es necesario encontrar un equilibrio, que no ahonde en dicotomías sino en el reconocimiento de las diferencias, porque se habla desde una postura de la equidad.

Continuando con este panorama, abordamos específicamente a la literatura infantil siendo esta un fenómeno propio del mundo moderno, estudiado inicialmente por la psicología desde la “representación psíquica” que simboliza a todas las culturas. Un error muy frecuente que se



instauró en la publicación de obras infantiles fue su pretensión en ser didácticas y por ello solo hasta el siglo pasado, se puede hablar de una literatura infantil que se decanta por lo narrativo y no únicamente por lo fantástico y aleccionador.

Butler (1999) dice que el feminismo debe hacerse una autocrítica, pues no hay una sola forma de patriarcado que atente contra las mujeres y contra el género, ya que el patriarcado ataca interseccionalmente, ataca la raza, la clase, es por esto que debemos hablar de múltiples feminismos y de múltiples formas de ser mujer, asimismo consideramos se debe hablar de las múltiples formas de ser hombres, y que los cuerpos de estos salgan del molde de la virilidad que los encierra en una única forma de ser, y qué mejor manera de reflexionar sobre estos estereotipos de género que a través de cuentos de literatura infantil con perspectiva de género, y la relectura de los cuentos clásicos con una perspectiva de género.

2.2 Literatura infantil contemporánea

La literatura infantil *queer*, se puede definir como una literatura que muestra otras formas de ser, que afecta imaginarios heteronormativos y tradicionales de ser hombre y ser mujer, que propone por medio de la trama, las imágenes, la descripción de sus personajes, salir de la normalidad, mostrar que los cuerpos ya no son dóciles, que hay una des-identificación, una desontologización del sujeto de la política sexual (Preciado, 2005), y esto en la literatura infantil, se puede explicar como que “las características se definen en función de su destinatario y responde a los propósitos que se le han atribuido en cada momento histórico” (Colomer, 1998, p. 133)

La influencia de la cultura en la escuela se puede ver también a través de la literatura infantil, pues hay tradiciones y experiencias que habitan en ella. Los dispositivos pedagógicos de género se ven constantemente en la escuela desde la naturalización, la esencialización y la objetivación, desde la naturalización cuando los roles de las mujeres y de los hombres se ven desde lo sexual y reproductivo; por ejemplo, la metonimia mujer= madre; y todos estos dispositivos deben ser desnaturalizados por la pedagogía de les maestres, estes no pueden estar en un papel pasivo todo el tiempo, las miradas que se tienen acerca de ser hombre y ser mujer en la escuela deben ser vistos



como construcciones de género que se logran y no como roles naturales, como lo expresa Muñoz (2004).

Desde la esencialización, se toman los comportamientos de hombres y mujeres a partir de llevar una vida con actitudes “normales”, como se puede ver en la tabla 3, donde se muestran los roles de género, que encontramos muchas veces en los arquetipos de los personajes de las historias que narramos al estudiantado.

Tabla 3. Roles de género.

Hombres	Mujeres
Activos	Pasivas
Ambito público	Ambito privado
Alto desempeño físico	Bajo desempeño físico
Alta competencia en ciencia y tecnología	Baja competencia en ciencia y tecnología
Requieren un trato fuerte	Requieren un trato delicado
Siempre disponibles sexualmente	Incitadoras del placer
Inéticos, corruptos	Éticas, responsables

Recuperado de Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género, capítulo IV Imaginarios de género, p. 103

Y desde la objetivación, se ven muy marcados ciertos roles en cada sexo, como que los hombres pueden ser mujeriegos y que las mujeres son un objeto sexual de deseo entre los hombres, y todo esto se ve reflejado en las conversaciones cotidianas que tienen los estudiantes en los descansos, en el aula de clase, en las críticas que se hacen entre ellos mismos, Muñoz (2004).



Si bien, es necesario comprender que el público infantil es muy reciente y por ello el fenómeno de las nuevas lecturas ha significado una reconfiguración de lo que se dice debe leer la niñez. Colomer (1998) expresa que hay una influencia por parte de las editoriales a la hora de la selección de cuentos y por ello los escritores están en una constante contradicción porque sus escritos tienen un doble destinatario, los niños que leen y los adultos que censuran o aprueban lo que allí se ve, volviendo de nuevo a los dispositivos de género que también se encuentran en el mercado editorial.

Bombini (2015) trae a colación el asunto de los destinatarios en la escuela y explica que el problema de traer la literatura infantil a este espacio, es que no se tiene en cuenta que por medio de estos textos estos destinatarios se estarán escolarizando. Gracias a esto, la literatura infantil en la escuela debe reflexionarse desde la diversidad y las construcciones que allí se hacen.

Finalmente, el cuento oral o escrito, los mundos imaginarios, los personajes y arquetipos le permiten a la niñez identificarse, tener modelos, obtener respuestas a interrogantes emocionales que su edad le va exigiendo, y todo esto entrecruza la afectividad, el aprendizaje, el rechazo o la aceptación de unos roles, de ciertos valores en el grupo social al que pertenece (López, 1990), y en este sentido la literatura infantil *queer* propone otros espacios, otras formas de interactuar y de resolver conflictos en la historia.

2.3 Ilustrando los imaginarios de masculinidad

Una de las principales características de los libros diseñados para el público infantil es el empleo de imágenes para contar historias, y estas imágenes más que algo estético, se convierten en un elemento importante para la comprensión del lector o lectora y su aproximación a la lectura. Juan Amos Comenio (1657), ya hablaba del libro ilustrado; en su libro *Orbis Pictus* decía que la imagen es una forma inteligible para que la niñez pueda aprender y observar, por esto presenta su libro con ilustraciones y aclara que ojalá con estas, al estudiantado infantil no les parezca un tormento la escuela, ya que solo había letras en los textos.

Ilustradores como Gustave Dore (1832-1883), Jhon Tenniel (1820-1914) y Randolph Caldecott (1846-1886), han sido muy reconocidos en la literatura infantil, y luego llega la figura



de autor y a la vez ilustrador de cuentos, como es el caso de la ilustradora Beatrix Potter (1863-1943). En nuestra selección de cuentos infantiles para la secuencia didáctica nos encontramos con varios autores y a la vez ilustradores, o solo ilustradores, que acompañaban historias clásicas, en las cuales se cambiaba la trama o el final de la historia como es el caso de Caperucita roja y algunas historias del lobo, con Tonny Ross.

El cuento ilustrado o libro ilustrado es el origen del libro álbum, ya que en el libro ilustrado la historia escrita se refleja en las imágenes, mientras que en el libro álbum la imagen puede narrar algo, que no está escrito y es por esto que nuestro cuento es ilustrado, porque la imagen se corresponde con la parte de la historia que está escrita.

Para ilustrar las masculinidades en este marco conceptual, tenemos por título ¿cómo definir a Julia?, pues este personaje representa lo que tradicionalmente nos han hecho creer lo que es la masculinidad, un concepto universal y estático, que se asemeja con el desorden, la violencia, la fuerza y perteneciente a la esfera de lo público. Estas creencias, entre otras, han estado por encima del tiempo y el espacio, y hacen que Julia, la niña protagonista de uno de los cuentos que trabajamos en el aula, sea juzgada por su familia como un niño, hasta que ella misma ve que su cuerpo refleja la sombra de un niño. La masculinidad ha sido vista como un objetivo, un deber ser, una expresión que se usa más en imperativo que en indicativo, y es por esto que Bourdieu (citado por Badinter, 1993) dice que, para alabar a un hombre, es suficiente con que se le diga ‘eres un hombre’.

La industrialización y la modernización son muy importantes en este concepto de masculinidad, el cuerpo de los hombres ya no va en su mayoría a la guerra, sino que va a las industrias, para esto deben ir a la escuela, y es la escuela y la familia las que realizan el proceso de socialización, proceso mediante el cual los sujetos son insertados en la cultura, aprenden un orden social y simbólico (Muñoz, 2017).

En las escuelas no se trabajan los temas tabú como la sexualidad o la orientación sexual, por esto, es tan importante llevar los temas tabú a la escuela, para trabajar las masculinidades desde la teoría feminista, liberar los cuerpos de los hombres del concepto virilidad que los encierra en un molde y en una única forma de ser.



Capítulo III. Una travesía emancipatoria

Retomando nuestro recorrido en la escuela, aquella tierra llena de posibilidades, notamos que con toda la información y deseos de generar transformación, nos olvidamos de darle un orden al trabajo. Ante esta confusión, en una reunión extraordinaria decidimos tomar una decisión trascendental, enmarcarnos en una metodología que le diera sentido a lo que hacíamos, esta decisión, con alivio respaldó todo nuestro trabajo y le permitió seguir marchando.

Para hacerlo, no fue fácil tomar una elección, habiendo tantas formas, colores y sabores, dejamos que nuestro trabajo mismo se expresara. Allí ante nosotras, habló y se fue formando con cada intervención, con cada aspecto práctico y con cada análisis del espacio, y como una luz que nos iluminó el rostro hasta dejarnos ciegas, comprendimos que la Investigación acción participativa era la opción, porque nosotras estábamos ahí para intervenir y transformar nuestro escenario.

Por otro lado, sabíamos que teníamos que caminar una senda específica, que no nos trocara o dejara de forma confusa nuestro trabajo y como el diálogo ya tenía un carácter feminista, decidimos hacerlo desde esa perspectiva. La crítica feminista indicó un sendero que nos pareció complejo pero claro y estable, y ese sendero le dio profundidad y sinceridad a nuestros pensamientos. En esta emergencia, comprendimos que para trabajar en la escuela, investigar y transfigurar acciones, debíamos estar seguras y esta, fue la oportunidad perfecta para demostrarlo.

Este trabajo de investigación se plantea desde el método investigación acción educativa con enfoque feminista, de índole cualitativo. Para hablar de este método, tomamos en cuenta el trabajo desde Investigación-Acción de Natalia Vallejos, el cual plantea una reflexión acerca de la investigación positivista que comúnmente se venía realizando a finales del siglo pasado, da cuenta de la importancia de investigar teniendo en cuenta factores sociales y de la práctica, siendo el o la docente una persona capaz de ser investigadora. Por ello, se propuso realizar una investigación-acción, la cual:



Construye conocimiento a partir de un proceso dialógico entre la teoría y la práctica desde la inmersión en la práctica de la realidad y los sujetos que se desea investigar y que, a su vez, se desean investigarla (docentes investigadores). (Vallejos, 2017, P. 163)

Es por esto que en la etapa final de nuestra carrera, Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, hemos elegido realizar una investigación con enfoque feminista porque desde los 8 años, los niños están construyendo sus roles de acuerdo a la teoría patriarcal, y esto se ve expresado en los lugares que ocupan en el colegio en el descanso, en la ludoteca, en el aula, en sus formas de relacionarse, en la música que escuchan que tienen un contenido violento, sexista e incitan al consumo de drogas.

La enseñanza de la literatura sobre nuevos caminos

Desde la problematización de la realidad social que observamos 4 meses antes de realizar alguna intervención con el estudiantado, detectamos una serie de características en los comportamientos de los niños, que nos permitió llevar nuestra investigación cualitativa desde un enfoque feminista, ya que hay formas diferentes de acercarse socialmente a una realidad concreta. Nuestros intereses formativos y políticos son feministas, y por ende elegimos la investigación feminista que contribuye a que haya mayor objetividad en nuestro proyecto que media entre la enseñanza de la literatura y la categoría género; centrándonos así en la masculinidad.

Por medio de una investigación no sexista cuestionamos la literatura infantil clásica, pues esta también aporta a la construcción de unos roles de acuerdo a la teoría patriarcal, como mencionamos anteriormente que lo hace también la música, los juegos que están en la ludoteca, etc, y es la investigación-acción las que nos permite estar inmersas en los imaginarios de los sujetos que



queremos investigar, permitiéndonos estar entre la teoría y la práctica, generando conocimiento y problematizando las relaciones sociales dentro de la escuela.

Agregando a lo anterior, “nos pusimos los lentes” a la hora de llevar la literatura infantil a la escuela. La investigación feminista al no ser androcentrista, nos pone como meta la mejora de las relaciones entre las niñas y los niños en el aula de clase, desde la interseccionalidad género, raza, clase y migración. Por tal razón, abordamos el método investigación acción educativa con enfoque feminista, porque nuestro objetivo nace a partir de la comprensión de la realidad que vive el estudiantado frente a sus ideas en construcción de la masculinidad, y quisimos proponer una ruta para la transformación y mejoramiento de las relaciones sociales dentro del aula, esto fue muy importante, porque la investigación con enfoque feminista debe partir de la claridad de conceptos y categorías como machismo, feminismo, masculinidad, virilidad, patriarcado, feminicidio, sistema sexo género, interseccionalidad, discriminación, entre otras.

Muestra. La diversidad de la niñez representada en 8 estudiantes

Es entonces, gracias a todas estas reflexiones, que decidimos escoger una muestra, la cual está conformada por cuatro (4) niños y cuatro (4) niñas, porque está claro que estas temáticas competen a ambos géneros. Por otro lado, como nuestro trabajo se hizo desde un análisis interseccional, nuestra muestra estuvo formada por un niño 1 y una niña 2 inmigrantes de Venezuela, una niña 3 que pertenece a la comunidad afrodescendiente, una niña 4, la cual como la mayoría de niñas y niños viene de un contexto en el que la pobreza es muy fuerte, una niña 5 que manifestaba constantemente su repudio por las mujeres marimachas y los hombres perros, un niño 6 nuevo en el año 2018, y otros tres niños. Les anteriores, notamos que son estudiantes fuertemente molestados y acosados por factores como su color de piel, su condición de inmigrante, el ser mujeres, su aspecto físico, no obstante, ellos mismos, también ejercen esta forma de *Bullying* hacia otros compañeros. Por lo tanto, el objetivo principal que fue conocer sus ideas en construcción acerca



de la masculinidad, fue más fidedigna y mostró a la luz de este proyecto por qué y de qué forma se reproducen los comportamientos, anteriormente enunciados, y los roles de género.

La docencia también se pone los lentes

También le apostamos a que sea el personal docente el encargado de seguir abordando el tema de género en la escuela, porque este tiene una mayor comprensión desde su experiencia diaria de las relaciones que se construyen entre niños y niñas en el aula, relaciones que trascienden la escuela y tienen implicaciones directas en la realidad social. Nuestra propuesta radicó en que en la escuela se empiece el debate académico, práctico y debidamente documentado de un tema que no se ha abordado sistemáticamente en procesos formativos de docentes de nuestra ciudad y que es de absoluta necesidad en el contexto colombiano actual.

Además de esto, que sea la reflexión en torno a nuestras prácticas pedagógicas las que lleven a transformar nuestras maneras de enseñar, partiendo de que el enfoque feminista debe ser transversal a dichas prácticas, sea en las ciencias naturales o en las humanas y que, además, la modalidad investigación etnográfica de la cual se desprendieron los instrumentos de recolección como la entrevista y la grabación, sin importar que son herramientas procedentes de la etnografía, sea la manera de usarlas lo que permita la consolidación de un enfoque feminista.

3.1.1 La investigación feminista, una mirada profunda de lo real

Las diferentes fases por las que pasamos en nuestro proyecto fueron tres, la fase investigadora, la fase de la sistematización y por último, la fase expositiva. En lo que sigue, nombramos estas fases con referentes literarios y de una manera poética debido a que nuestra investigación es narrativa tanto en la intervención como en la sistematización y muestra de resultados.



Fase investigadora. El momento Agatha Christie: aquí iniciamos con un trabajo de carácter teórico conceptual y práctico, nos centramos en el reconocimiento de la perspectiva de género en el ámbito educativo que nos proporcionó claridades sobre lo que significan género, sexo y sexualidad. Además, leímos acerca de las estrategias de enseñanza de la literatura y nos preguntamos cómo se viven en nuestro centro de práctica estas teorías, desde el papel de la literatura en las clases de lenguaje y las problemáticas más latentes del estudiantado en relación con el género. Gracias a las diferentes visitas a la institución pudimos notar qué formas de trabajo utilizan más los niños, siendo el juego y actividades claras y concisas las que permitían una mayor interacción entre ellos. Por esta razón, las actividades propuestas estuvieron planteadas de la siguiente manera:

En primer lugar, iniciamos con un saludo que nos permitió agradecer la vida y el reconocimiento de la otra persona como un ser que siente. Este saludo y la despedida de cada sesión son nombrados desde los espacios de promoción de lectura, rituales, ya que permiten al grupo un reconocimiento especial de ese espacio de lectura. Inmediatamente después teníamos nuestra actividad, la cual, en su mayoría, iniciaba con la lectura o representación de un cuento, aquí explicaremos su estructura y además trabajaremos con las temáticas de género que devienen de ellos. Después de esto realizamos ejercicios diferentes que se plantearon con una construcción narrativa, teniendo en cuenta la estructura de la narración, siendo esta explicada con detalle para el logro acertado de la construcción final del cuento.

La estructura formal que tuvimos de cada taller siguió básicamente los siguientes puntos:

Lectura de poemas para que el estudiantado reconociera la rima y tuviera ejemplos para su futura producción literaria.

Lectura de cuentos infantiles con perspectiva de género que nos permitían abordar varias temáticas en la enseñanza de la literatura y la construcción de las ideas de masculinidad.

Comprensión de la estructura del cuento (autor, ilustrador, personajes, tiempo de la narración, lugar, acciones), para desembocar en la creación colectiva de un cuento.



La lectura de imágenes, para relacionar las acciones de los personajes con el lenguaje visual.

En el desarrollo del tercer nivel de lectura del que habla Estanislao Zuleta en su Ensayo sobre la lectura (1982), la creación, el estado del niño y la niña (agregándole nuestra perspectiva de género desde la escritura), pretendimos que el estudiantado creara nuevos finales y mezclara historias (intertextualidad).

Análisis de los personajes arquetípicos de cada lectura que les llevamos, con cuáles se identificaron los y las estudiantes, y por qué.

Fase de la sistematización. Indagando vamos, recolectando estamos: La metodología de esta segunda fase tuvo un enfoque narrativo en educación, ya que nuestro proyecto es político y desde este punto, la construcción de saber se ha dado forma horizontal y emocional, por lo tanto, este informe de investigación nos llevó a cuestionarnos la objetividad, la imparcialidad, la distancia que tradicionalmente han impuesto las investigaciones con un enfoque androcéntrico, ya que va a ser más una construcción desde el ser.

Fase expositiva. Atrapando respuestas y explicando resultados: desde el punto de vista feminista nos cuestionó la forma de escritura y de expresarnos al momento de socializar oralmente nuestro trabajo de investigación, por esta razón no utilizamos el plural mayestático, esta investigación ha buscado romper con las formas tradicionales del discurso androcéntrico, que aunque se verá reflejado en nuestra socialización del trabajo de grado ante los evaluadores del proyecto, se dio ya en el aula de clase, en la sistematización de los diarios pedagógicos y en nuestra forma de hablar en el aula de clase.

1 8 0 3

3.1.2 Instrumentos para la recolección de la información

Para lograr una recolección efectiva de datos de todas las actividades que realizamos, de las afirmaciones, preguntas y ejercicios que devienen del trabajo en la institución educativa. Por



consiguiente, realizamos entrevistas no estructuradas, las cuales tuvieron una temática clara acerca de aquello por lo que se indagó, tanto a niños, como a docentes, y además, permitieron flexibilidad en el momento de hacer la entrevista misma. La idea fue realizarlo de una forma en la que cada información se entendiera de forma clara y precisa, sin tener la necesidad de volver a la recopilación principal.

Los instrumentos para la recolección de la información fueron:

1. Observación participante, por medio de diarios pedagógicos
2. Entrevistas semiestructuradas
3. Fotografías de las actividades y resultados de estas.
4. Grabaciones, audios y videos de la práctica pedagógica

3.1.3 En la búsqueda de un ordenamiento de lo vivido en las prácticas

Vincular los conceptos y los datos, producto de las codificaciones de los diarios pedagógicos, grabaciones, audios y videos de la práctica pedagógica, la cual llevamos a cabo entre el segundo semestre de 2017 y el primer semestre de 2018, fue algo fundamental para realizar la categorización que nos condujo al análisis de nuestro trabajo, que sigue una metodología cualitativa y se enmarca en una investigación feminista, y en donde, se codifica y categoriza nuestra información recogida, como dicen Coffey & Atkinson:

En esencia, lo que hacemos en estos casos es condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos. A este proceso suele llamársele codificación, aunque esta palabra puede implicar que es un proceso más bien mecánico. Preferimos pensar en términos de crear conceptos a partir de nuestros datos y usar códigos como manera de lograrlos (1996, P. 31)



Los diarios pedagógicos, escritos por nosotras, después de las sesiones del colegio, nos permitieron comprender, los miedos, dudas e incluso acciones que en un principio vimos como errores monumentales porque descontrolaron y transformaron ideas de enseñanza y de nuestro papel en el aula. Había respuestas a preguntas que aún no hacíamos y por ello, enriquecieron nuestro análisis, porque estas reflexiones eran tan diversas como la escuela misma. Para nosotras, vernos como maestras fue la ocasión para deconstruir preconceptos de lo que imaginábamos era la autoridad, la investigación y el quehacer docente. Además, escribimos reacciones y comentarios del estudiantado que tal vez en los ejercicios resultantes de cada sesión, no se veían plasmados.

De igual forma, las grabaciones de las actividades con el grupo nos ayudaron a comprender las diferentes voces que tal vez en los diarios no diferenciamos, o que se pasaron por alto por cuestiones de comportamiento del estudiantado o por el miedo a hablar. Así, vimos las fotos y trabajos de ellos como la visión particular de cada uno, y nos ayudaron a ver que las concepciones que, tal vez en un momento se vieron plasmadas en las actividades, iban en contravía de sus acciones reales. La discriminación, las peleas y las burlas fueron situaciones que en todo el proceso se vieron como cotidianas y que terminaron siendo más importantes de lo que creíamos.

3.1.4 De lo cotidiano a la comprensión de la realidad

La problematización de la realidad que vivimos en la Institución la mostramos de una forma narrativa, ya que el investigador cualitativo es un artífice, igual que el escritor, y los datos que íbamos descubriendo se iban entretejiendo como las historias de los textos. Los personajes que nos acompañaron en esta travesía están representados en varias dimensiones en este trabajo, por medio de fotografías, dibujos, transcripción de audios, que se fueron organizando en el análisis de la información, debido a que partimos de un caos, no de un orden, con respecto a los imaginarios de género que tenía el estudiantado, y con la secuencia de actividades, como una travesía bien trazada, se fue dando un orden que le dio sentido a la investigación en la medida en la que avanzaba.



Las metáforas que guían nuestra narración, son las historias y rondas infantiles que rodearon nuestra práctica, el campo de obstáculos que estuvimos atravesando todo el tiempo en este proceso de afectar los imaginarios de masculinidad de una población infantil en especial, y el entrecruce de manos que hubo entre maestras en formación, maestra cooperadora, maestra asesora, y la niñez. La historia que contamos se origina en la vida misma y vuelve a ella, entre lo que vivimos y el mundo como dice Ricoeur (citado por Vásquez, 2017), que en este caso sería la persona que nos lee, queda este texto narrativo que define nuestra experiencia, interacción y realidad sociocultural que vivimos durante un año.

El método narrativo en una investigación es muy importante, porque por medio de la simbolización damos cuenta de que no estamos mostrando datos o variables, sino actores sociales que se desenvuelven en una temporalidad y tienen una visión de la historia que les tocó vivir. Algo muy importante de este método, es que por medio de las metáforas podemos mostrar lo que se habló, pero también lo que se calló, y para nosotras esto es realmente importante, porque debemos representar los silencios de las niñas que tanto escuchamos en los audios, y que estos silencios también nos muestran un marco ideológico, una realidad (Vásquez, 2017), en la que estas niñas participan, lo mismo que los gritos y las peleas de los niños en el aula de clase, que nos permite comprender de una manera valiosa la condición humana actual y la realidad social.

3.2 Secuencia didáctica. Mambrú no va a la guerra

La secuencia didáctica toma distancia de la instrumentalización, no es neutral en cuanto a lo político, como es en nuestro caso, la literatura infantil con perspectiva de género, ya que desde las actividades que planeamos y del objeto de conocimiento, estamos sentando nuestra posición contra la injusticia y la invisibilización de la diferencia, y este proyecto va en comunión con otras áreas del conocimiento como lo son la cuentería, la promoción de lectura, la lírica, el rap, los estudios de género, aspectos que diferencian una secuencia didáctica de una actividad o de una pedagogía por proyectos como lo hablan Pérez & Rincón (2009).



En la secuencia didáctica se desarrollan procesos de conocimiento específico y sus acciones interaccionan para lograr un propósito específico y unos resultados específicos, que nosotras nos trazamos en el objetivo general y en los objetivos específicos. Para ilustrar la manera en la que desarrollamos las actividades, los materiales que tuvimos de soporte, para la producción final del texto escrito, que fue un cuento ilustrado, y el tiempo en que nos proyectamos lograr esto.

Mostramos nuestra secuencia didáctica, en la cual se presentan 3 fases que son la *Preparación*, *Producción* y *Evaluación*. Las 5 primeras actividades, fueron parte de la *Preparación* y estuvieron enfocadas al análisis de la rima, la escritura de un rap como ejercicio de catarsis, escritura de caligramas, identificación de las partes de un cuento y la enseñanza de los conceptos de género.

A continuación, la secuencia didáctica con las actividades realizadas en esta fase.

Tabla 4. Secuencia didáctica, actividades 1, 2, 3, 4, 5



Nombre de la actividad	Criterios para la selección de los textos	Temáticas literarias	DBA
<p>Actividad No: 1 Encontrándonos</p> <p>Objetivo de enseñanza: Identificar las ideas de masculinidad que tiene el estudiantado por medio del juego</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Aprender a detectar el machismo y el sexismo que promueven relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres</p>	<p>Para identificar las ideas de género que tienen los niños, jugamos "Concéntrate para transformar la educación sexista y las relaciones entre hombres y mujeres de nuestra ciudad". Elegimos este juego porque les reta a memorizar, leer por colores, imágenes o letras; por tanto, es un aporte para su proceso de lectura que todavía está iniciando.</p> <p>Este juego abarca las problemáticas más relevantes en la construcción de la categoría género en la vida cotidiana, en los colores que usamos, la ropa, cómo jugamos, cómo nos relacionamos y cómo nombramos al otro.</p>	<p>Adivinanzas escritas en forma de rimas</p> <p>Lectura en voz alta: manejo del tono de la voz</p> <p>Entonación de poemas</p> <p>Género lírico: rap</p>	<p>7. Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa.</p>
<p>Actividad N°2: ¿Qué significa ser niño? Reconstrucción de significados</p> <p>Objetivo de enseñanza: Analizar la carga semántica de la palabra nena.</p> <p>Comprender las frases o afirmaciones que significan las masculinidades.</p>	<p>En este grupo de tercer grado, notamos que hay ciertas ideas en construcción sobre lo que es ser masculino y femenino, que van muy encaminados a las formas heteronormativas y sobre lo que es ser hombre o mujer en la sociedad, según el patriarcado. Por tal razón, quisimos traer a colación, este cuento que de cierta forma desnaturaliza las actitudes que debe llevar o no la niñez. Así mismo, es un cuento que posee una estructura e historia clara, permitiendo el acercamiento a narrativas más complejas y completas en las que se pueden identificar un inicio, un nudo y un desenlace, gracias a la correspondencia de sus acciones.</p> <p>Luego de la sesión anterior,</p>	<p>Lectura en voz alta: entonación, dicción, manejo del tono de la voz, control del espacio del escenario.</p> <p>Género narrativo: estructura del cuento (autor, personajes, acciones).</p>	<p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.</p> <p>8. Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.</p>



<p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Reconocer las palabras que nos ofenden.</p>	<p>pudimos empezar a leer estos cuentos que nos hacen reflexionar directamente ante los roles de género y así mismo, sobre las formas narrativas, abriendo espacios para la escritura.</p>		
<p>Actividad N°3:</p> <p>Carrusel de la diversidad, por un salón libre de discriminación</p> <p>Objetivo de enseñanza:</p> <p>Mostrar los significados de los términos que hemos utilizado en clase como discriminación, racismo, violencia contra la mujer y <i>bullying</i>.</p> <p>Comparar los significados con los comportamientos que ellos llevan para ver si concuerdan con estos significados dados.</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Interpretar la violencia de género que vivo en mi familia y en mi</p>	<p>Esta actividad estuvo basada en la cartilla Ambientes escolares libres de discriminación. 1 orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Construida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef) (2016). Tomada de: https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20Escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf.</p> <p>Los materiales audiovisuales, que trajimos para este carrusel, se pensaron con el objetivo de mostrar el concepto <i>diferencia</i> como algo bueno, que nos hace especiales y que no debemos cambiar, ya que es el medio el que tiene que cambiar las formas en que se reproducen las diferentes formas de discriminación. En el aula existe mucha diversidad, lamentablemente no hay una comprensión de diversidad y se reproducen formas de racismo</p>	<p>La rima en los poemas.</p> <p>Entonación de un poema, pausas, manejo del tono de la voz cuando leo.</p> <p>Estructura narrativa del cuento (autor, ilustrador, mensaje, personajes, acciones)</p> <p>Crónica: narración de acontecimientos reales de cada niño y niña.</p>	<p>5. Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica.</p> <p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.</p> <p>7. Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa.</p>



<p>escuela.</p> <p>Distinguir la rima en los poemas que escucho.</p>	<p>y xenofobia que van dirigidos a algunos niños, sin tener una comprensión de por qué estos comportamientos no son buenos ni justificables. En consecuencia, también era necesario que comprendieran las categorías de género para que comprendieran porque en el género también hay formas de discriminación.</p>		
<p>Actividad N°4:</p> <p>El peligro de una sola historia</p> <p>Objetivo de enseñanza: Deconstruir los conceptos en construcción sobre ser hombres.</p> <p>Validar nuevas formas de ser masculinos y femeninas, en el aula y el contexto no escolar.</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p>	<p>Escogimos este material bibliográfico porque nos parecía sumamente importante mostrar otras versiones que contarán el punto de vista del lobo. En este caso, el lobo tiene un parecido con los hombres que se supone siguen los estereotipos de “macho”, porque al creer que esa es la forma en la que se puede definir al hombre, se olvidan de los sentimientos que tienen con respecto a diferentes situaciones. Por esta razón, es necesario demostrar que el lobo, siente y se preocupa, y no por eso deja de ser un buen lobo. Esto lo relacionamos con la primera y segunda sesión que tuvimos, porque el lugar del lobo no está siempre en ser el villano de la historia.</p>	<p>Selección de cuentos a partir del gusto propio.</p> <p>Lectura individual en silencio.</p> <p>Oralidad</p> <p>Rimas</p> <p>Metáforas</p> <p>Comparación de arquetipos</p>	<p>5. Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica.</p> <p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.</p> <p>8. Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.</p>



Conocer y crear nuevas formas de ser y actuar del personaje del lobo.			
Actividad N°5 A rapear Objetivos de aprendizaje: Crear diferentes rimas y canciones que permitan una reflexión social y cultural Encontrar diversas formas en las que se puede crear poesía.	Este día decidimos tomar en cuenta las cosas que les apasiona hacer, escuchar o buscar, ellos tienen un gusto genuino por el rap, esto porque que han tenido acercamientos por parte de familiares o integrantes del barrio. A pesar de ello, notamos que los artistas que escuchan son personas que le cantan en realidad a situaciones sexuales o violentas, en donde las mujeres son protagonistas pasivas y no tienen voto en este espacio. Yemayá es una rapera que tiene intereses sociales y que critica de forma directa las normativas sociales impuestas en la vida de los seres humanos. Por ello, vimos en ella una oportunidad de trabajar narrativas y rimas.	Rimas Oraciones Estructura poética Poesía Escritura creativa	2. Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes. 5. Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica. 6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

Las actividades 6, 7, 8 y 9 fueron de *Producción*, en estas actividades llevadas a cabo colectivamente, hubo interacción oral entre los mismos compañeros que son del grupo de la muestra con las maestras, pero en la mayoría de las ocasiones se tuvo que trabajar con todo el grupo por inasistencia de la mayoría del estudiantado. En esta fase ya empezamos a hablar de la producción final de un cuento ilustrado, y el estudiantado sabía que todas las actividades que realizábamos estaban enfocadas a un cuento que se escribiría al final del proyecto.

A continuación, la secuencia didáctica con las actividades realizadas en esta fase.

Tabla 5. Secuencia didáctica, actividades 6, 7, 8 y 9



<p>Actividad N°6:</p> <p>Vamos a conocer a Billy</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Comprender que la figura masculina no debe ir ligada a un estereotipo machista.</p> <p>Observar los cambios que se pueden presentar en su discurso, o no, acerca de lo que es ser macho.</p> <p>Representar una cuento por medio de la</p>	<p>Billy y el vestido rosa es un cuento bastante llamativo porque desde un principio transgrede las concepciones de masculinidad establecidas por la norma patriarcal, en donde los niños jamás deben cambiar su rol en la sociedad, y en donde un vestido rosa puede ser considerado como bonito o como patético. La historia nos muestra a Billy, un niño que se levanta siendo niña y tiene la oportunidad de observar qué situaciones pueden acarrear problemas al ser niña.</p>	<p>Creación literaria, Comparación</p> <p>Rimas</p> <p>Cuento</p> <p>Oralidad</p> <p><u>Cuenteria</u></p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Dramaturgia</p>	<p>2. Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes</p> <p>3. Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.</p> <p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.</p>
---	--	---	--





adaptación teatral.			
<p>Actividad N°7</p> <p><u>Recreolectura</u> del cuento: "La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño"</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Comparar el papel de la sombra en la literatura y la vida real</p> <p>Escribir sobre lo que los identifica como mujeres y hombres</p>	<p>La sombra como esa parte del ser humano que le acompaña y es necesaria para definirnos, puede ser considerada como otro sujeto aparte, incluso como ese inconsciente del que hablaba Freud. A Julia se la define como masculina en este cuento, porque esa sombra es la que "esconde" u "oscurece" su "feminidad natural" o esos comportamientos que se supone devienen de las mujeres. Por otro lado, <u>Barrie</u> nos muestra una escena clara en la que nos explica que, a pesar de tener ciertos conflictos con nuestras formas de ser, la sombra nos pertenece y hace parte de nuestro cuerpo, por ello, cuando hay una pérdida de ella, buscamos encontrarla y tenemos la necesidad de unir la nuevamente a nosotras y nosotros. Verla en este caso como algo importante, a pesar de ser concebida como algo negativo, nos permite estar completos. Finalmente, la sombra nos puede abrir un espacio o lugar, en el que no tengamos miedo de ser como realmente somos y dibujarla es visibilizarla y reconocerla como propia.</p>	<p>Oralidad</p> <p>Intertextualidad</p> <p>Literatura</p> <p>Rastreo</p> <p>Comparación</p> <p>Reflexión</p>	<p>2. Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes</p> <p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico"</p>



<p>Actividad N°8:</p> <p>Un día de rebeldía</p> <p>Objetivos de aprendizaje:</p> <p>Debatir los conceptos que se construyeron anteriormente con una práctica escolar recreativa y deportiva, como lo es el fútbol.</p>	<p>Willy el Mago es un cuento maravilloso que toca a cada uno de los niños de este salón, ellos son bastante aficionados al fútbol, así como buenos jugadores, lo interesante es ver qué reacciones podrían tener las niñas, las cuales, a pesar de ser bastante activas en los descansos, no se sienten atraídas por el deporte. Cuando en la actividad diagnóstico preguntamos a qué se debía este comportamiento, las niñas respondieron que era algo que hacían los niños, por ello quisimos deconstruir esta concepción, concorde a las actividades anteriormente planeadas y realizadas.</p>	<p>Juego</p> <p>Oralidad</p> <p>Interpretación narrativa</p> <p>Semántica</p>	<p>2. Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes.</p> <p>3. Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.</p> <p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.</p>
<p>Actividad N°9:</p> <p>La emancipación de Barba Azul</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Escribir de forma creativa un cuento o poema en el que se muestre su trabajo en esta investigación</p>	<p>Este día narramos por medio de la cuentaria Barba Azul, la versión de los Hermanos Grimm y aprovechamos para tomar en cuenta temáticas sobre género y feminismo en medio de la actividad.</p> <p>La caracterización de un personaje como Barba Azul en un mundo en donde existe alguien como Mérida, nos permitió hacer una intertextualidad y comenzar a construir otros relatos con el estudiantado.</p>	<p>Escritura creativa</p> <p>Gramática</p> <p>Estructura narrativa.</p> <p>Cuento</p> <p>Improvisación</p>	<p>6. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.</p> <p>7. Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa.</p>

La actividad 10, y unas visitas posteriores que realizamos a la Institución, son la fase de *Evaluación* que de igual forma, la evaluación siempre estuvo presente en cada actividad que realizamos, por medio la evaluación cualitativa del comportamiento que tuvieron, del avance que tuvimos en la producción de algún texto, en el compromiso con la actividad propuesta, y constantemente se preguntaba por los conceptos de género y por las tramas de las historias que ya

habíamos contado, para ver qué tanto recordaban. En esta actividad se realizó el cuento ilustrado, que en el capítulo IV del análisis se explica bien en qué consistió la actividad, pero con este buscamos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y ver qué tanto se cumplieron nuestros objetivos de afectación de los imaginarios de masculinidad en el estudiantado.

A continuación, la secuencia didáctica con las actividades realizadas en esta fase.

Tabla 6. Secuencia didáctica, actividad 10

<p>Actividad N° 10</p> <p>Hacia una escritura creativa</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Crear un cuento ilustrado teniendo en cuenta la perspectiva de género en la construcción de los personajes.</p> <p>Reconocer la importancia de la cohesión y coherencia para la construcción de textos.</p>	<p>En este espacio quisimos traer esta actividad con el fin de demostrar una simple cosa, y eso es que nosotras y ellos somos iguales en nuestro cuerpo, sin pensar en colores o sexos, tenemos las mismas características físicas. Por esta razón es muy importante que nuestra imagen quede lo más diversa posible, porque vamos a pensarnos en una descripción que nos reúna como especie y no con los constructos sociales.</p>	<p>Escritura creativa</p> <p>Gramática</p> <p>Estructura narrativa.</p> <p>Cuento</p> <p>Creación colectiva con perspectiva de género.</p>	<p>3. Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.</p> <p>4. Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.</p>
--	---	--	--

3.3 Consideraciones éticas

Queremos dejar claro que como estudiantes investigadoras no buscamos tener prioridades sobre la investigación, dejando de lado a los estudiantes, por esta razón toda la información que se tomó se está utilizando sólo con fines académicos y no para uso personal. Para constatar esto, hicimos la respectiva carta de autorización (Anexo A), para que firmaran las madres y los padres para hacer las recolecciones fotográficas. También, tenemos en cuenta que respetamos la diversidad y la



infancia y por ello abrimos un espacio de conversación en donde ningún ser humano es más que otro y existe una equidad de género.

IV. Juguemos a transformar las relaciones entre niños y niñas en nuestra ciudad

“Papá, yo no soy marica. Yo tengo dos novias”

Estudiante de, 8 años.

Toda esta aventura estuvo llena de juegos y acciones que desarrollamos en el transcurso de 5 meses, en un espacio institucional llamado Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, ubicado en el Barrio Colón, de la siniestra ciudad de Medellín y en un sentido de aprendizaje multidireccional, pues para sortear cada obstáculo, primero contamos con la cooperación de la heroína Yólida Ramírez que siempre estuvo en el campo de juego, si sentíamos que no habíamos entendido bien las instrucciones del juego, acudíamos a la maestra Selen Arango, y siempre jugamos tomadas de la mano de niños y niñas afro, indígenas, mestizos, de clase baja, que han sorteado el desplazamiento interno en la ciudad de Medellín y la migración desde Venezuela, que han llegado a categorías muy altas por ser jugadores que a tan temprana edad, entre 8 y 10 años, han tenido que caminar solos por laberintos de cemento, casas mágicas con habitaciones que albergan 5, hasta 10 personas en su interior, con olores a hierbas y bebidas, con historias un poco amargas, porque sus jugadores a veces no han sabido mantener las reglas del juego, pero nuestras compañeras y compañeros de juego apenas empiezan a entender por qué es importante seguir las reglas durante el juego y tener relaciones estables en la lúdica que les tocó vivir.

Fue por medio de la alegría y el abandono que produce el jugar, el escuchar historias como la de Julia, Héctor, Oliver, Billy, Los lobos malos y buenos, Barba Azul, el rapear para hacer catarsis, que descubrimos que Luis Fernando Macías, jugador aficionado de la palabra y la creación tenía razón al decirnos que “somos palabra en juego” (Macías, 2013, p.21) y que la literatura juega con palabras, imágenes, sonidos y ritmos, que la literatura es verbo, es mirar el



mundo, y para nosotras, estos personajes de ficción y de carne y hueso que nos tomaron de la mano, nos ayudaron a leer la literatura infantil con perspectiva de género.

En este capítulo damos respuestas a la pregunta de investigación que tuvimos durante nuestro proyecto, recordando cada juego, cada lectura, cada risa y cada lágrima que estuvieron enfocadas a descubrir cuáles son las ideas de masculinidad que tienen los niños y las niñas de 3° grado de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, a partir, del trabajo alrededor de la literatura infantil, argumentadas en nuestras sensaciones, que fueron expresadas constantemente en los diarios pedagógicos, en las lecturas que realizamos acerca de las masculinidades, la teoría y la pedagogía *queer*, la enseñanza de la literatura y la literatura infantil.

Creación colectiva con perspectiva de género

El resultado principal de nuestra intervención en el aula fue un cuento que hicieron les niñes de la muestra para hablar de las temáticas que se trabajaron en todas las sesiones de clase de la secuencia didáctica. Esta construcción se pensó desde un principio como un trabajo en grupo en el que les estudiantes fueran autores e ilustradores y existiera una clara expresión de sus ideas y formas de pensar. Ante esta propuesta, cada clase tomó la escritura como un requisito para plasmar pensamientos u opiniones sobre los cuentos leídos y en cada texto pudimos notar una evolución en la escritura de algunos niños que tenían problemas más marcados de lectoescritura en el pasado.

Frente a esta propuesta, en los dos últimos encuentros con la muestra, nos sentamos a escribir lo que sería la producción final, un cuento libre sin especificaciones ni temáticas dadas, únicamente lo que se imaginaran mientras se hacía la creación. En primer lugar, se realizó la propuesta de preguntarle a les niñes sobre los personajes, ¿Quiénes iban a ser? ¿Cuántos? ¿Tendrían algún personaje *queer*? ¿Cuáles serían sus edades? Así como también preguntamos por escenarios posibles y el tipo de cuento, así se definió algo muy específico para iniciar el cuento y lo que se esperaba de él.

La creación en un principio se realizó de forma plana, no existía una forma descriptiva y solo era la enumeración de algunos hechos que se caracterizaban por tener un inicio, una problemática



y la resolución del mismo. Esto en total no comprendía más de media página, y uno de los factores que más nos sorprendió fue que lo único que supieron definir fue la comida, específicamente lo que harían los personajes en determinado momento de la trama con la comida. Un diálogo con la profesora Yólida, nuestra maestra cooperadora, nos hizo comprender que les niños hablaban en los cuentos de lo que ellos en general carecen, como de una buena comida y del espacio familiar (entendido como lugar para la formación de los niños a través del diálogo y la comprensión permanente). A pesar de ser una reflexión acertada, nos conmovió que los niños escribieran acerca de aquello que les falta.

Continuando con esta reflexión, decidimos hacer una segunda sesión para agregar detalles de cada aspecto que mencionaron, y aquí fue fructífero lo que sucedió. El grupo de la muestra habló desde lo que conocían y dieron vida a la historia, con detalles como comer helado y el bosque de los enanos. Aquí, comprendimos que están influenciados por programas televisivos que pueden ver en canales nacionales tales como *La rosa de Guadalupe*, *La reina del Flow* y *La piloto*, y por ello no era extraño percibir acciones y sucesos muy parecidos a los de estos programas. En la elaboración del cuento, cada niño del salón se apropió de una escena, transcribiendo la parte de la historia que le correspondió, e ilustrando la situación como más le gustara mostrarla a las personas que van a leer luego el cuento. Se les dio la oportunidad de decidir si querían o no personajes homosexuales, trans o de familias homoparentales, pero ninguno quiso hacerlo, creemos por la costumbre de lo que ya conocían. A continuación, la historia en su versión final:

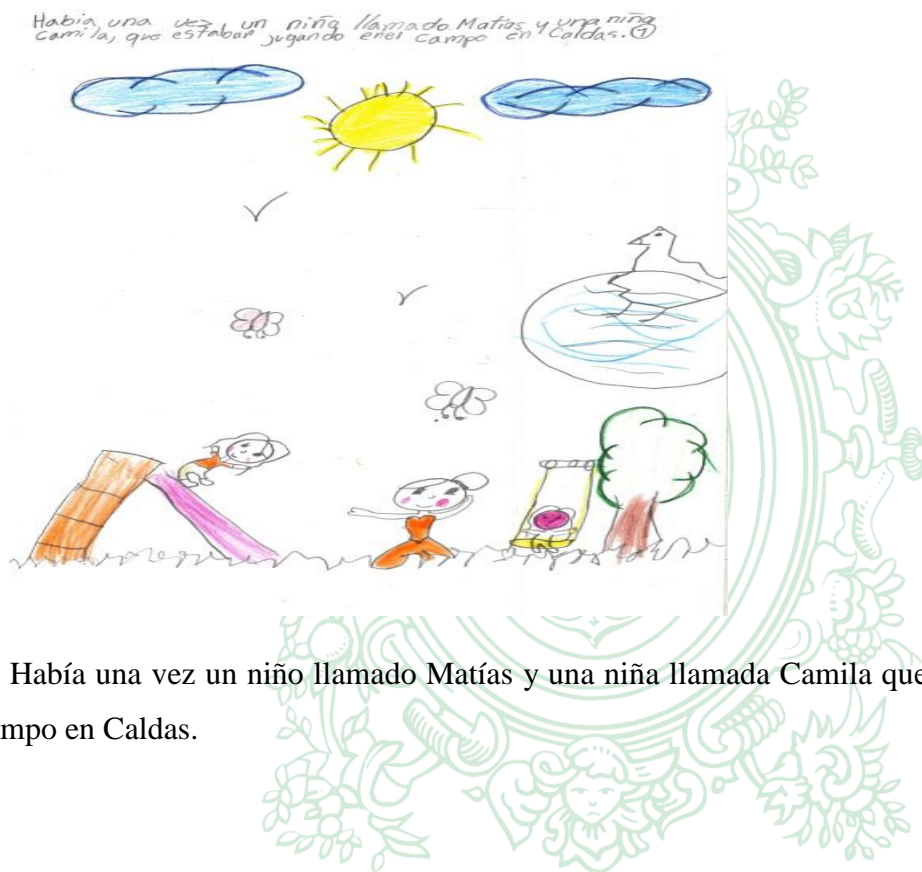


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

3



Título dado por los estudiantes. Las letras que no se entienden es la interpretación del título que hizo una estudiante que lleva un proceso muy avanzado, gracias a la intervención de la maestra Yólida respecto a las necesidades educativas especiales que tiene ella.

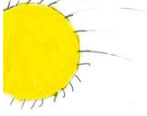


Había una vez un niño llamado Matías y una niña llamada Camila que estaban jugando en el campo en Caldas.



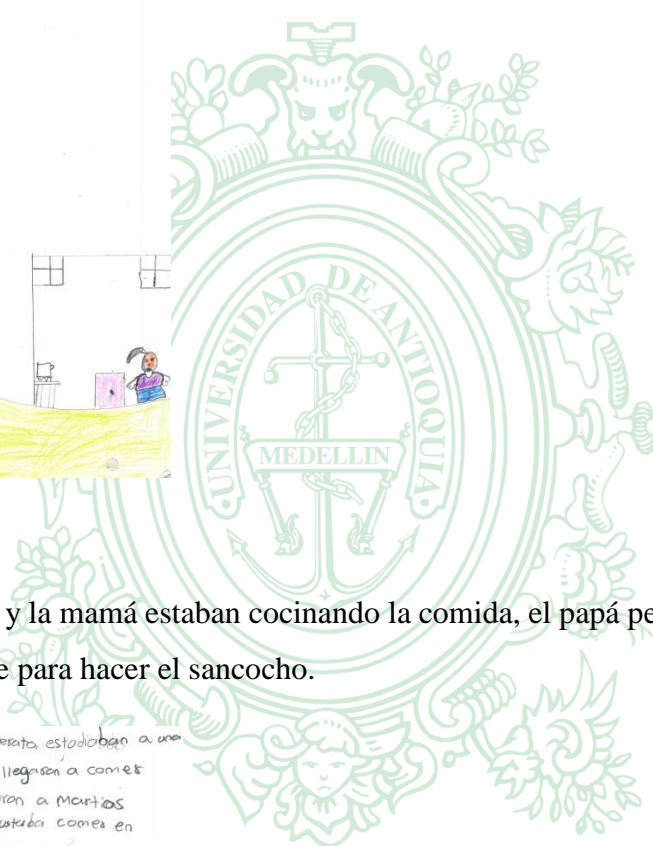
Facultad de Educación

El Papá y la mamá estaban cocinando la comida, el papá pelaba la yuca y la mamá estaba aliñando la carne para el sancocho.



El papá y la mamá estaban cocinando la comida, el papá pelaba la yuca y la mamá estaba aliñando la carne para hacer el sancocho.

Las hermanas que estaban en bachillerato, estaban a una hora de la casa y cuando llegaron a comer a las 5 pm, los papás llamaron a mercedes y a camila porque les gustaba comer en Familia 3.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803



Las hermanas que estaban en bachillerato, estudiaban a una hora de la casa y cuando llegaron a comer a la casa a las 5pm, los papás llamaron a Matías y a Camila porque les gustaba comer en familia.



Después de reposar el almuerzo, Matías y Camila hicieron las tareas y salieron a jugar. Las hermanas se fueron a cine con los novios para estar a solas.





Matías y Camila se acostaron temprano. Las hermanas llegaron tarde porque estaban comiendo helado de fresa y chocolate.

Llegan las vacaciones y la familia se va por la playa Escorpión que queda en la costa pacífica a diez horas de viaje. Cuando llegan se quedan en un hotel y pagan dos habitaciones.



Llegan las vacaciones y se la familia se va para la playa Escorpión que queda en la costa pacífica a diez horas de viaje. Cuando llegan se quedan en un hotel y pagaron dos habitaciones.

Cerca de ese había unas cabañas en las que vivían mujeres solteras y también casadas. Matías se acordó en el hotel y dijo: «Cofada yo también era amigo» y una vez dijo aquí frente a tu casa tu amigo con la va a aconsejar.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803



Cerca de ese bosque había unas casas en las que vivían mujeres solteras y también casadas. Matías se recostó en el árbol y dijo “Ojalá yo tuviera un amigo” y una voz dijo “aquí junto a ti está tu amigo que te va a aconsejar”



Matías miró a todas partes y el árbol le dijo “soy yo el árbol, yo sé que va a pasar algo entre tu familia” y Matías dijo “¿por qué lo sabes?” y el árbol dijo “porque soy un árbol mágico”.

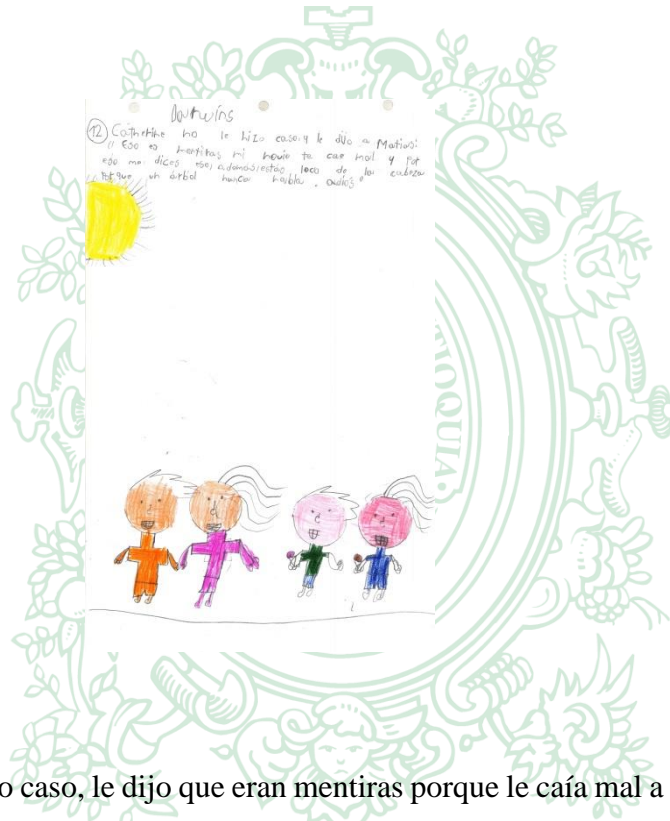


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803



Tu hermana Catherine, la mayor, se va a ir a vivir con el novio y a los días, la va a empezar a golpear, no la va a dejar salir a ninguna parte y no la va a dejar hablar con la familia, para que nadie se entere, porque él le va a decir que si su familia se da cuenta la va a matar. Matías le dice al árbol que gracias y fue corriendo a donde la hermana a contarle.



Catherine no le hizo caso, le dijo que eran mentiras porque le caía mal a él, y además que estaba loco de la cabeza porque un árbol nunca habla.





Ella se despidió. Cuando ellos llegaron del viaje, Catherine arregló las maletas y se fue. Cuando revisaron la ropa, no había nada y solo quedó una foto de recuerdo y les dejó una carta encima de la cama que decía “Mamá, me voy con mi novio porque lo amo”



Después de un tiempo Catherine llamó a su mamá y le dijo que la recogiera porque estaba sufriendo mucho y el novio a veces no le daba comida.

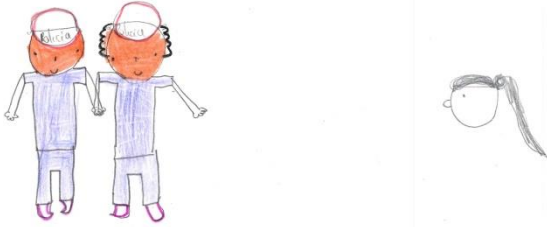


La mamá va a la policía y se va para la casa de la hija.



Facultad de Educación

16) La policía y la mamá se esconden y el novio llega la casa y le comienza a pegar a Catherine



Ellos se esconden y el novio llega a la casa y le comienza a pegar a Catherine

17) La policía ahí mismo los separa y le ponen las esposas y se dan cuenta que lo estaban buscando antes porque era un narcotraficante y lo meten a la cárcel.



La policía, ahí mismo los separa y le ponen las esposas y se dan cuenta que lo estaban buscando antes porque era un narcotraficante y lo meten a la cárcel.



Catherine vuelve a la casa y Matias le preguntó
 ¿Que pasó?
 Ella le cuenta todo y Matias le dice Porque no me
 hiciste caso?
 Catherine responde Porque estaba Enamorada!!
 Matias la perdono y dice Volvamos a ser una familia
 como antes
 Fin



Catherine vuelve a la casa y el hermano le preguntó “¿qué pasó?” y ella le cuenta todo y él le dice “¿por qué no me hiciste caso?” y ella responde que la perdona, que estaba enamorada. Él le dice “te perdono. Volvamos a ser una familia como antes”.
 Fin



Esta es la contraportada del cuento realizada por una niña con discapacidad cognitiva, todos los dibujos los realizó sin guía y con su propia interpretación.

Cumpliendo con nuestro objetivo general, a partir de la promoción de la lectura, la cuentería y el rap, quisimos afectar los imaginarios de masculinidad que tienen los niños de tercer grado por



medio de 3 objetivos específicos que mediaron en esta afectación: la influencia de la interseccionalidad en sus concepciones de masculinidad, el contraste de la literatura infantil *queer* con sus imaginarios de masculinidad y el acompañamiento en la producción de un cuento ilustrado con perspectiva de género.

Ante toda esta escritura y observación, como ya explicamos, teníamos que encontrar una forma organizada de leer con otros lentes lo que ocurrió y por ello, no dudamos en generar los códigos que, no en vano, surgieron y se iluminaron a mayor cabalidad en el momento de extraerlos, para, finalmente, dar como resultado tres categorías.

Me siento como una mujer, me siento como un hombre. Performatividad en la niñez: Esta categoría hace referencia a la identidad de género, a las prácticas reguladoras de la construcción de una identidad masculina en la familia, la sociedad y a los dispositivos pedagógicos de género que se pueden ver en la escuela.

Mediar la lectura en la niñez es un acto de amor. Cuentaría con perspectiva de género: Hace referencia a la enseñanza de la literatura infantil *queer* con perspectiva de género, logrando una unión entre el mundo de la enseñanza de la literatura y de la promoción de la lectura.

La escuela no puede ser un infierno. Violencia de género en el aula: En esta categoría nos referimos a las relaciones que hay entre niños y niñas, entre niñas, entre niños, a la violencia física y simbólica que se debe visibilizar y transformar en el aula de clase.

A través de la triangulación cualitativa, del entrecruce de manos de maestra, maestra cooperadora, grupo de niños y niñas de tercer grado, y de nosotras como investigadoras, les llevaremos a esta aventura de transformación, de afectación a los imaginarios de género que tuvimos estudiantes y maestras.

4.1 Me siento como una mujer, me siento como un hombre. Performatividad en la niñez

El género es el índice lingüístico de la oposición política entre los sexos. Género se utiliza aquí en singular porque realmente no hay dos géneros. Únicamente hay uno: el femenino pues el masculino no es un género. Porque lo masculino no es lo masculino, sino lo general.

Monique Wittig



“La visión de la ciudad es espléndida desde esta altura. Puede pensarse en un paisaje ideal para místicos, pero aquí viven los industriales antioqueños.” Medellín, a solas contigo. Gonzalo Arango

Viernes de SPA. Fotografía de [Jennifer Aristizabal y Natalia Gómez] (Medellín, septiembre 8 de 2017) Grado segundo I.E. HAG. Sede DLC

El título de esta categoría se lo debemos a un encuentro entre teoría y práctica, que no podríamos decir que es una casualidad, sino que es el entrecruce entre las situaciones que vimos, oímos y pasaron por nuestro cuerpo, en la escuela, y de las lecturas que realizamos durante la práctica profesional y en la construcción de nuestro trabajo de grado.

Leyendo a Judith Butler, encontramos en el primer capítulo de su libro *El género en disputa*, las frases “Me siento como una mujer” y “Me siento como un hombre” (Butler, 1999, p. 80), frases que en su respectivo orden son pronunciadas por personas del sexo femenino y del sexo masculino, no suenan redundantes para quienes las escuchan, porque, como nos pasó a nosotras, se cree es una reafirmación de cada sexo. Lo que más nos cuestionó al leer estas frases, fue que nunca registramos este tipo de afirmaciones que escuchamos en la práctica, en nuestro diario pedagógicos, como muchas otras situaciones o expresiones que sucedieron en el aula, quedaron sin registrar también, pero que posteriormente leímos desde una postura crítica en la teoría *queer*



y en las masculinidades, cobrando sentido para nuestra pregunta de investigación y análisis posterior a la práctica.

En consecuencia, como maestras en formación, apenas estamos empezando a desinstalar de nuestros imaginarios unas creencias que reproducimos en nuestra vida cotidiana, así como también, en nuestro quehacer docente. Lastimosamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nuestra alma máter, el tema de género es algo que apenas se está empezando a trabajar por iniciativa de algunas docentes, y unos cuantos docentes, pues hasta el momento la mayoría de personas que trabajan este tema en la universidad son mujeres, y las personas que se matriculan a los cursos también lo son en su mayoría, como es el caso de la línea de formación en la que estamos desarrollando el trabajo de grado.

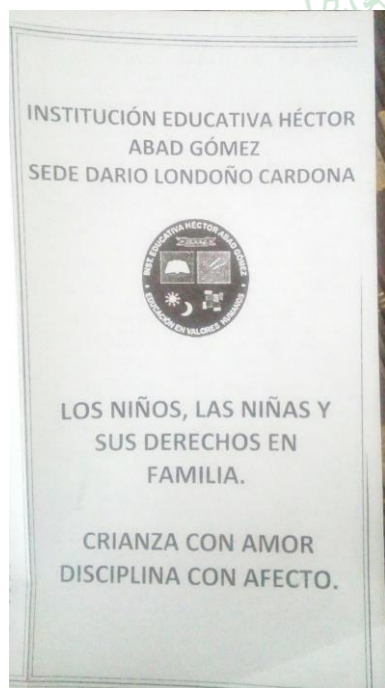
Siguiendo con el encuentro entre teoría y práctica, al leer estas frases, recordamos la primera intervención del año 2018, en la cual realizamos una actividad diagnóstico con el juego *Concéntrese para transformar la educación sexista y las relaciones entre hombre y mujeres en nuestra ciudad*, juego elaborado en la ciudad de Medellín, y la lectura del cuento que acompaña al juego *Rinocerontes de colores*, escrito por Yolanda Herranz; cuando le preguntamos al estudiantado si se consideraban niño o niña, ya que el cuento habla de rinocerontes, rinocerontas y rinocerontos, y los niños nos contestaron que se sentían hombres, y las niñas que se sentían mujeres, podemos ver, luego de leer la teoría, la carga semántica tan condicionada que traen estas respuestas.

La anterior reflexión, nos lleva a dos ideas desarrolladas por Butler (1993) primero, el género es la marca lingüística de la oposición política entre los sexos y segundo, los géneros “inteligibles” pueden instaurar y mantener las relaciones de continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo; ideas que se reflejaron en las respuestas que semanas después nos dio el estudiantado cuando realizamos el carrusel de la diversidad, es decir, en este juego de obstáculos en el que nos encontramos, estas dos ideas fueron un obstáculo grande para la comprensión de ciertos términos respecto a la identidad de género, expresión de género, sexualidad, preferencia sexual, pero esto lo abordaremos unos párrafos más adelante.



El obstáculo más grande, fue al finalizar nuestra práctica profesional en la Institución, debido a que en la socialización de las actividades que hicimos durante los 9 meses que estuvimos en el aula de clase, al coordinador, Jhon Jairo, a la maestra cooperadora Yólida y a la maestra Selen, el coordinador nos planteó al terminar nuestra presentación, algo muy importante: “uno ve lo que quiere ver”, puesto que expusimos un panorama muy desolador de la escuela, y allí todas las docentes invitan a la calma y a la convivencia todo el tiempo, la mayoría del estudiantado hace un esfuerzo enorme por salir adelante, muy a pesar de sus condiciones de vida y a su corta edad, y no se ve con lástima o con pesimismo la situación de la niñez, sino con unas ganas enormes para proponer planes de vida alternativos, y proyectos institucionales que integren a toda la familia a unas mejores condiciones de vida afectivas, económicas y de convivencia.

Plegable para padres y madres. Fotografía de [Jennifer Aristizabal y Natalia Gómez]
(Medellín, septiembre 22 de 2017) Grado segundo I.E. HAG.
Sede DLC



Con las palabras del coordinador nos seguimos cuestionando varios pensamientos y conclusiones que generamos el primer día que llegamos a la Institución, y que hasta el último día no habían terminado de analizarse críticamente; primero, al escuchar comentarios acerca de la intencionalidad de varios niños de ir a la guerra para asesinar guerrilleros, al oír a las niñas hablar mal de otras porque jugaban fútbol o compartían más con niños que con niñas, al ver la separación tan evidente entre niños y niñas, y como se excluían, niños solo con niños, niñas solo con niñas; observar que los niños para insultarse entre ellos utilizaban frases como “gorda”, “marrana”, “marica”, y que las niñas también insultaban a los niños utilizando el género femenino, le decíamos a la profesora Selen que ya el estudiantado del grado segundo, y luego con el cambio del año escolar, tercero, era machista, que sus ideas de masculinidad estaban muy marcadas desde la figura hegemónica de ser hombre, y que por esto, nuestro trabajo sería muy



duro, pues nos parecía casi imposible afectar esos imaginarios, debido a que solo estábamos 8 horas en el aula de clase, y ellos estarían en el descanso, en sus casas, en la calle, viendo y reproduciendo estas ideas y formas de relacionarse, que la televisión y la música también estaban en contra de nosotras, ya que el reguetón es el género favorito de todos, como nos lo hicieron saber un día, y uno que otro vallenato. Casi todo el tiempo están cantando canciones de reguetón, y así lo registramos un día, en nuestro diario pedagógico:

Cantaban una canción que nos dijeron se llama “Sigue tu camino”, pero buscándola se llama “Soy peor”, de Bad Bunny, el coro que era el que cantaban dice así

No me vuelvo a enamorar... no

No me vuelvo a enamorar

Sigue tu camino que sin ti me va mejor

Ahora tengo a otras que me lo hacen mejor

Ahora soy peor, ahora soy peor, por ti

La letra mirándola bien es terrible, culpa a la mujer de que el hombre se vuelva malo, y justifica que por esto esté con muchas mujeres sexualmente. (DP_D25_2017)

Segundo, veíamos que entre niños y niñas se insultaban apelando muchas veces a la violencia de género, racial, de clase como lo registramos en varios diarios pedagógicos:

Un niño me (Natalia) llamó a su puesto y me preguntó que si una estudiante sí era humana (Ella es una niña indígena, desplazada del Chocó, con discapacidad cognitiva, debido a la desnutrición severa que sufrió en sus primeros años de vida). Yo le dije que sí, sino que viene de otro lugar, de otras costumbres, pero que todos somos humanos, negros, indígenas, y él quedó sorprendido, pero vi que entendió el mensaje. (DP_D2_2017)

Una niña afro, que tiene el cabello “esponjado” como le dicen en el salón, llegó peinada con trenzas, cosa que nos sorprendió mucho porque ella generalmente está con el cabello suelto y despeinado, además, vive una situación muy difícil en los escenarios de su vida, su mamá a veces no la envía al colegio para que se quede cuidando los hermanitos y en el salón la discriminan mucho por su color de piel, por su cabello tan diferente, ella es morena pero no negra, porque huele



mal, a nadie le gusta acercarse a ella. Es una de las niñas más calladas. (DP_D29_2017) Y prejuicios que venían también de nosotras:

En contraste con los documentos de interseccionalidades me (Natalia) cuestionaba mucho acerca de mis prejuicios, ya que yo asociaba las necesidades educativas especiales con la clase baja en Niquitao (DP_D29_2017)

Pero todos estos prejuicios, y visiones erradas que teníamos, fueron cambiando en nosotras, se fueron afectando también, gracias a la profesora Selen que nos sugirió buscar acerca de la performatividad en la niñez, que según Butler es (1999) la imposición del género por prácticas reguladoras y en este sentido, el género no es un sustantivo, sino que es performativo porque siempre es un hacer, que da como resultado unas expresiones de género detrás de la identidad de género. Con esta claridad comenzamos a ver la importancia de trabajar las masculinidades a través de la literatura infantil *queer*, ya que, como plantea Badinter (1993), los hombres tenían tan claro que eran, que nunca se preguntaban por la identidad masculina y Foucault citado por Butler afirma que “los sistemas jurídicos de poder producen a los sujetos que más tarde los representan” (Butler, 1999, p.47).

Ante estas reflexiones, comprobamos la importancia de la literatura en nuestra práctica, pues el estudiantado respondía a las preguntas problematizadoras, se cuestionaba ante las rondas infantiles con perspectiva de género, ante los cuentos, las canciones de rap que escuchábamos, las anécdotas que a veces nosotras contamos y ellos también nos compartían, y en sus palabras se veía más un diálogo, una reflexión, una imposición de sus ideas y una negación total a desaprender lo que de pronto ya se estaba instalando en cuanto a ideas hegemónicas respecto al género y a las masculinidades, especialmente.

Gracias también al gran acompañamiento de la maestra cooperadora Yólida logramos afectar muchas ideas que nosotras teníamos del tipo de población con la que íbamos a trabajar, y todo esto porque ella es licenciada en educación especial, psicóloga y se cuestiona el tema de género en su vida cotidiana, además que pertenece al grupo “Diversity” de la Universidad de Antioquia, grupo que con muchas de sus charlas formativas nos ayudó a seguir nuestra intervención en la Institución y a darnos nuevas ideas para abordar los imaginarios de masculinidad.



Por esta razón, logramos una afectación mayor a los imaginarios de masculinidad que comenzaban a instalarse en el estudiantado, y que están instalados en nosotras, ya que la profesora, reforzaba durante los días en la semana que nosotras no asistíamos, el cuento que se leía, la actividad propuesta y la refutación a ciertas maneras de comportamiento hegemónico que nos imponen como que las niñas deben ser siempre delicadas, los niños pueden ser desorganizados y violentos, los niños pueden estar callando a las niñas, las niñas pueden golpear a los niños por el hecho de ser mujeres, y en estos casos, una de las cosas que más influyeron, fueron las rondas infantiles, con perspectiva de género, que pegamos en los ventanales durante casi toda nuestra práctica.

La ronda que más influyó fue la canción de Don Federico, porque la profesora les decía que no quería más Federicos ni Federicas en el salón, y también porque en medio de una clase, de nuestras prácticas, cualquiera empezaba a cantarla, o nos hacían preguntas, como ¿qué es un feminicidio?, ¿cómo se llama el asesinato hacia los hombres? También vinieron afirmaciones, respecto a esta ronda y a las otras dos, que eran *Mambrú no va a la guerra* y *Arroz con leche*, afirmaciones como yo no quiero ir a la guerra, yo quiero estudiar, yo quiero jugar.

En este orden de ideas, debemos hablar de las formas en las que también hubo otro tipo de réplicas, uno de los niños nos expresó que él quería ser como Don Federico y de inmediato se generó la discusión, al ser este un asesino de mujeres, explicamos las diversas situaciones que se viven en la cárcel, y le cuestionamos el para qué quería asesinar. Ante este escenario, uno de los niños que tiene a su padre en la cárcel, compartió cómo tratan a los violadores y la crudeza de su relato nos conmovió a todas las personas que estábamos como espectadoras. Y es así que comprendimos que por medio de estas rondas, se generaron interrogantes que antes de otras formas no habían sucedido.

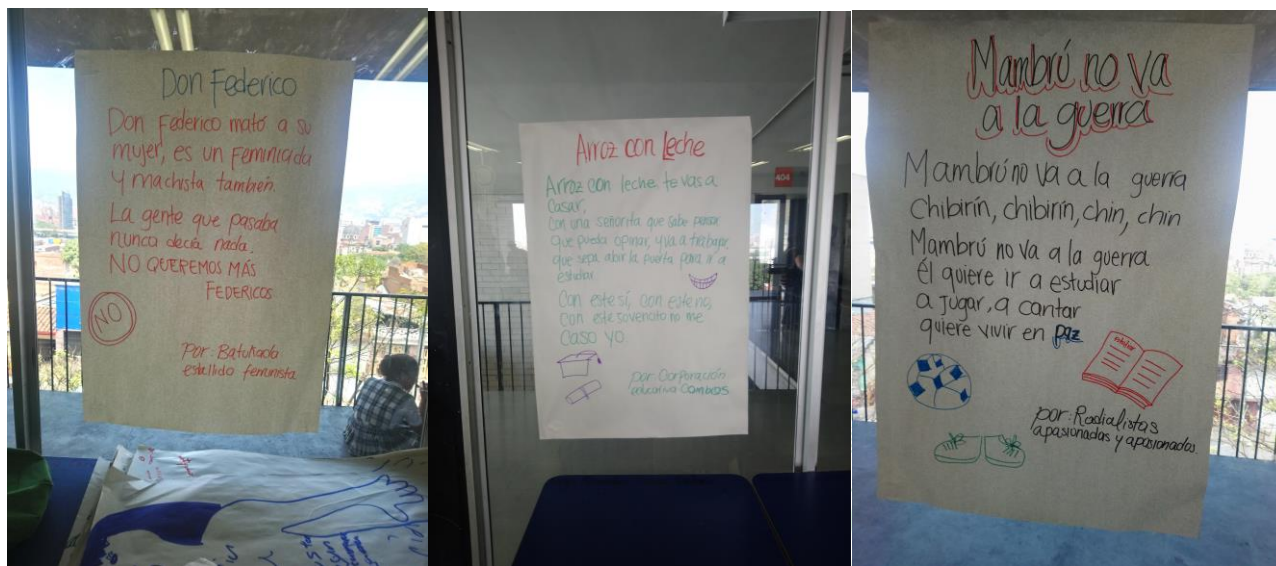
Debemos tener en cuenta las rondas infantiles, así como las retahílas, hacen parte de la infancia, de la construcción de los infantes, en ellas se puede hablar de diferentes temas y tienen gran importancia en un determinado grupo cultural. (Marulanda, 1988), un reconocido investigador del folclor en Colombia, explicaba que las rondas infantiles tienen cinco características importantes, entre ellas el anonimato de un autor individual, que se refiere a la construcción de una comunidad,



el carácter no institucional que explica que las rondas infantiles se difunden como lo hace la tradición oral y se encuentra en el fuero y en el interés particular de los infantes, pero aquí, queremos traer a colación el carácter funcional, el folclor satisface necesidades de orden social, espiritual y emocional, por esta razón se reproducen en un espacio determinado y hacen parte de una construcción en comunidad, reproducirlo entonces, genera una reafirmación de lo que en esta comunidad en específico vive.

Con esta reflexión, una de las opciones más claras para afectar las ideas de género en el estudiantado era la de llevar esas versiones feministas de las rondas infantiles, porque nosotras sabíamos que, al continuar con las tradicionales, fomentábamos la permanencia de los estereotipos de género. Así, con el canto y la construcción de una letra con sentido, mostramos una tradición en la que se rechaza a los feminicidas, no se educan hombres para la guerra y mujeres para únicamente el hogar. Esto permite expresar un lenguaje en los infantes que abre la mirada a otras poéticas del mundo y a otras formas de expresión oral.

En consecuencia, la deconstrucción de las rondas infantiles permite que la niñez se cuestione comportamientos aceptados cotidianamente, así como también se puede analizar la violencia de género y en concordancia, comprender que esta se encuentra muy marcada en el lenguaje. Este tipo de rondas se pueden llevar a la infancia para que los niños y niñas avancen en procesos de habla y tengan otras perspectivas de lecturas del mundo, y en este caso en específico, son una forma efectiva de intervenir en la deconstrucción de los modelos de opresión que nos imponen de una manera tierna ante la musicalidad y alegría que caracterizan las rondas, pero que tienen en realidad un mensaje oculto.



Rondas infantiles con perspectiva de género. Fotografía de [Jennifer Aristizabal y Natalia Gómez] (Medellín, 16 de marzo de 2018) Grado tercero I.E. HAG. Sede DLC

Es a partir de las claridades conceptuales que nos iba dejando la teoría, y de la escucha de nuevo de los audios que grabamos en nuestra práctica, que los cuentos que más resaltamos en nuestra intervención son *Oliver Button es una nena*, autor e ilustrador Tomie de Paola (1979), *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte*, de Magali Le Huche (2008) *Lobo sentimental* de Geoffroy De Pennart (2010), *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* escrito por Christian Briel y Anne Galland, e ilustrado por Anne Bozellec (1980) y *Billy y el vestido rosa* de Anne Fine e ilustrado por Philippe Dupasquier (segunda edición, 2002).

Los anteriores cuentos, nos permitieron ver con mayor claridad que las ideas de masculinidad que tiene el estudiantado se reflejan más en los comportamientos que tienen durante el descanso, en sus formas de insultar, por ejemplo, que en sus formas de interpretar los cuentos, pues veían muy normal que a Héctor le gustara tejer, con *Oliver Button*, al final del relato sienten compasión, y solo un niño disfrutó mucho gritar durante la lectura que *Oliver* era una loca, un marica, una



nenita, pero les parece normal que los niños bailen, ellos mismos nos mostraban cómo bailaban sin ningún problema, algo que debemos cuestionar fue que al analizar los audios, es que en todas estas respuestas las voces de las niñas estuvieron ausentes o nulas, pero mientras estábamos en el aula de clases nunca notamos la situación.

En *Billy y el vestido rosa*, que se adaptó a la cuentería (Anexo B), hubo un gran dilema cuando Billy no sabía si entrar al baño de mujeres o al de hombres, primero el estudiantado respondía que al de hombres, pero al decirles que Billy tenía un vestido, en ese momento guardaban silencio, ¿qué pasaba aquí entonces? ¿Qué definía el ser hombre o mujer en esta historia?

Así mismo, algo que nos cuestionamos en esta práctica es la interseccionalidad en los cuentos, pues el ejercicio que se hizo con la figura de Héctor, que fue ocultarla durante todo el relato, para que ellos luego la dibujaran y pintaran como se imaginaban a un hombre tan fuerte y que tejiera, esto les condujo a un hombre blanco, y en los ejercicios que se hacía de dibujar, siempre las figuras son blancas, hasta en la forma de dibujarse cada niño y cada niña, adicional a esto los personajes de los cuentos que llevamos siempre eran blancos, consideramos entonces, que es un buen comienzo proponer estos cuentos porque cuestionan la figura de hombre. Creemos que, como propone Luis Fernando Macías, plantear hipótesis como ¿Qué le habría pasado al personaje si fuera negro? o ¿si tuviera una discapacidad?, pero estas preguntas las logramos tener en cuenta para la construcción del cuento que se aborda en la segunda categoría.

Analizamos que las respuestas a nuestras preguntas problematizadoras alrededor de las lecturas de los cuentos, cómo ¿qué piensan de la actitud del personaje principal? ¿Qué piensan de las críticas o apoyo que recibían de los otros personajes del cuento? Y casi siempre eran *normal, cada quien verá que hace, es la vida de cada quien, está muy mal que juzguen a las personas por lo que hacen*, y con esto podemos concluir dos cosas, primera que el estudiantado, como expresa Muñoz (2017), tiene unas ideas de masculinidad, en plural, es decir, de masculinidades que se encuentran en diálogo con otras situaciones de la vida, marcadas por la interseccionalidad, la vida escolar, familiar, la clase, las expresiones de género, que en nuestro caso casi todos los libros de literatura infantil *queer* que abordamos, el espacio en el que se desarrollan es en la escuela. Y segundo, que estas respuestas también nos pueden llevar a una indiferencia con las otras personas, porque



responder que cada quien verá lo que hace no siempre significa respetar, también puede ser un egoísmo, así como a veces se manifiesta en frases homofóbicas o lesbofóbicas, “normal, pero que no se meta conmigo”.

De las entrevistas semiestructuradas que realizamos, aprendimos varias cosas: Primero, que a pesar de la inteligibilidad del género, que como explica Butler (1993) se convierte en la premisa por medio de la cual las personas legitiman el contrato social, porque no hay una historia de la construcción del género, de las interpretaciones de los colores, del origen de los tacones, temas tan sencillos, tan cotidianos, pero que no se abordan en la vida diaria, ni en la escuela, el estudiantado recordaba hasta el último día que les preguntamos, conceptos como el feminicidio, la lesbofobia, la homofobia, la intersexualidad y lograron relacionar algunos con los cuentos que se leían después de haber abordado estos temas, entonces finalmente empezaron a dejar a un lado esa inteligibilidad del género que al principio no les permitía entender muy bien estos conceptos y relacionarlos con la vida diaria y con las personas.

Segundo, que los cuentos infantiles intencionados, como los que llevamos al aula, solo Barba Azul, fue un cuento clásico que abordamos con perspectiva de género, los demás están narrados por sus autores e ilustradores de manera tal que se cuestionen en su lectura el género, sí influyeron en las ideas de masculinidad que tenían los niños y las niñas, y que las profesoras sí ven necesario su abordaje, porque un día tuvimos la oportunidad de participar en un carrusel que se realizó con todos los grados de la institución, y cada profesora valoraba mucho la lectura que hicimos de Oliver Button y de Lobo sentimental, porque miraban con especial atención aquellos niños que eran violentos, que venían de padres machistas, para analizar sus respuestas y ellas también empezar a intervenir.

Tercero, que las ideas de masculinidad que hay en los niños y niñas entre 8 y 10 años, que fue la muestra poblacional, están en construcción, son performativas, es por esto que la afectación a sus ideas de masculinidad se puede ir logrando con un trabajo conjunto por parte de la maestra cooperadora, y nosotras como maestras en formación, porque si la profesora no hubiera reforzado constantemente estas afectaciones en el estudiantado, en los padres y madres de familia cada vez que asistían a la entrega de notas, y si ella no llevara un trabajo previo a esto, pues ella ya les había



llevado varios cuentos con perspectiva de género como Rosa Caramelo, Arturo y Clementina, como se puede ver en el plan de área de Lengua castellana, registrado en la contextualización que realizamos de la Institución.

Como se encuentra dentro de la propuesta de lectura, está el cuento “Rosa Caramelo” de Adela Turin, que es un cuento que apunta a la igualdad y juega con los colores rosado y gris que desde la heteronormatividad diferencia a hombres y a mujeres.

En las cartas que realizó el estudiantado al Lobo sentimental, que fueron cartas de agradecimiento hacia el lobo, un personaje que llora, abraza y piensa en lo que pueden sufrir Caperucita, los tres cerditos, la Cabra y sus siete cabritos, antes de hacer daño, y por esto les deja en paz, descubrimos que el estudiantado lo veía como un amigo, un héroe, y es importante hacer esta deconstrucción del lobo, ya que como dice Chimamanda (2009) en *El peligro de una sola historia*, tener una única versión sobre una historia puede llevar a tener ideas erradas del mundo, y quedarnos situadas en un solo lugar, a unas cuantas ideas, que es lo que pasa muchas veces con la masculinidad, entendida como una única forma de ser hombre, porque se encierran los cuerpos y sentimientos de estos en un molde que deben aceptar y seguir tanto hombres como mujeres, generando un mundo de oprimidos, y que una solución que creemos factible es así como diría Freire (1970) en su pedagogía del oprimido, *nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo. Las personas se liberan en comunión.*

Finalmente, queremos resaltar la importancia de abordar las masculinidades desde el feminismo, y desde la teoría *queer* puesto que, a través de la historia hay varios hechos que marcaron un antes y un después en estos estudios. En los años 60 se empezó a hablar de la tercera ola del feminismo, y esto implicó que 10 años más tarde, en los 70', los hombres también empezaran a cuestionarse su papel en la sociedad capitalista, y no a ver el feminismo como un enemigo de las masculinidades o de su heterosexualidad, que es una de las mayores preocupaciones para definir lo masculino. En consecuencia, el trabajo de estas temáticas en el aula para la transformación de las masculinidades, permitiría transformar la imagen y carga negativa que tiene una teoría, que más que una visión filosófica de la vida, creemos es una forma de encontrar sanación a los cuerpos y mentes de los miles de oprimidos que habitan este planeta, y la



performatividad del género no se quedaría solo en la niñez, sino que sería un hacer constante en los seres humanos.

Para hacer posible este análisis, debemos explicar la importancia de la literatura infantil en el aula y la enseñanza de la misma, porque es gracias a ella que cobra sentido nuestro quehacer docente.

4.2 Mediar la lectura en la niñez es un acto de amor. Cuentaría con perspectiva de género

Rapear y cantar

bailar y saltar

son cosas que se ven en el rap

severas cosas que muchas veces no se ven en el trap.

Estudiante de 10 años

Como maestras en formación en el área de Lengua Castellana nos preguntábamos por la enseñanza de la literatura en el aula y notamos que teníamos un gran vacío en este tema. Primero, porque en las clases específicas de la carrera aprendimos de la forma y estructura de la lengua, sobre la escritura y la creación literaria, pero todo enfocado a nuestro aprendizaje como docentes, pero, en muy pocas ocasiones hablamos de la enseñanza de la literatura en el aula y el cómo hacerlo. Gracias a las prácticas tempranas, comprendimos aspectos del currículo, los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) en su segunda versión, los niveles de aprendizaje de la lectoescritura, los planes de área y lo que se supone debe aprender el estudiantado. Ante cada uno de estos documentos, la literatura se veía reflejada, pero seguía en nosotras la duda de cómo enseñar la literatura sin utilizarla para algo, más específicamente para enseñar la lengua.

Segundo, como lectoras entendíamos que la literatura por sí sola es maravillosamente perfecta, está llena de historias que nos hacen sentir más de una sensación y es, ante su forma, su estructura y su literariedad, que pensábamos que ella sola bastaba para llevarla al aula de clases. Una de las frases más usadas por los docentes es “No se enseña la literatura, sino el amor que se



tiene por ella” y cuando entramos al grado tercero y vimos tantas posibilidades desde la observación que, en la actividad diagnóstico, para asegurarnos de nuestro problema de investigación, llevamos *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte* de Magali Le Huche para leerlo en voz alta y para mostrar otras posibilidades de las masculinidades en la literatura.

Realizamos una adaptación del escenario para buscar “La gran ocasión” como nos contó Graciela Montes, que si en el espacio en el que se va a leer no hay una ocasión, ese mediador tendrá que crearla. (2006, P. 17). Y es ahí donde, en nuestra inexperiencia, olvidamos que no teníamos conocimientos en la promoción de lectura o la lectura en voz alta, y aunque tuviéramos deseos de hacerlo bien, e instalarnos en un espacio para la lectura, no fue exitoso. El libro era extenso, no tuvimos en cuenta que los niños y niñas desean estar cambiando de actividades y es importante atraer su atención en lo que se hace, el círculo para la lectura impide que las personas que escuchen bien y por eso la formación del espacio debe ser diferente y finalmente, el grupo era muy grande para esta lectura.

En tercer lugar, muchas personas del estudiantado aún no adquirían el lenguaje escrito de una forma fluida, por el contrario, participaron niños que hicieron un retroceso por problemáticas en el hogar. Por esta razón, el trabajo era mucho más cercano y de acompañamiento, a parte de las actividades que se propusieron para este espacio.

Aún con estas preocupaciones, como explicamos anteriormente, al realizar una secuencia didáctica cada clase tuvo una intencionalidad y se realizó teniendo en cuenta los DBA, y en aras de tener siempre claros nuestros objetivos generales, también realizamos por cada actividad unos objetivos de enseñanza y unos objetivos de aprendizaje. Cuando llegamos al aula de clases, comprendimos que para las lecturas que se proponían en cada sesión debíamos tener otras disposiciones, y es en este momento y con todas las dudas que teníamos sobre la promoción de la lectura nos llevaron a estar en una capacitación de promotores de lectura en un convenio con la Universidad de La Punta de la provincia de San Luis, de Argentina, a las clases de cuentería que se ofrecen todos los lunes en la mañana en la Universidad Nacional, sede el Volador, en las cuales aprendimos a analizar un cuento para adaptarlo a la cuentería, el manejo del cuerpo, la voz, el escenario, ejercicios de improvisación que luego realizamos con el estudiantado, todo en pro de la



construcción final del cuento ilustrado con perspectiva de género. La profesora Selen nos llevó con Diego Alejandro Ruiz Gómez, un promotor de lectura apasionado, que por medio de un taller sobre Literatura Infantil en la Biblioteca EPM, nos hizo comprender la trascendencia de promover la lectura desde diferentes ángulos y formas, la importancia de las tonalidades y la fuerza del discurso, porque la literatura se disfruta y como docentes, nunca nos habíamos preparado para ello. También ingresamos al semillero de investigación del INER Género, interculturalidad, interseccionalidad y diversidad, para tener más claridad sobre el tema de las masculinidades, y tener una lectura con perspectiva de género de la literatura infantil más profunda.

De todos estos aprendizajes realizamos tres actividades claves siempre que promovimos la lectura en el aula de clase, un ritual de inicio, un ritual de cierre, y pronunciar algunas palabras mágicas antes o después de leer un cuento, o adaptarlo a la cuentería. Como la metáfora de este capítulo es el entrecruce de manos para superar obstáculos, el poema con el que siempre cerramos cada sesión fue *Manos unidas* de Gonzalo Arango, que incluía también un movimiento del cuerpo y un abrazo colectivo al final, ya que el abordaje de las masculinidades se debe dar en algunas ocasiones desde la ternura, el cuerpo, porque son elementos que normalmente se le están negando a los hombres. Una de las palabras mágicas que pronunciamos al comenzar un cuento era “De mi corazón a mi boca, de mi boca a sus corazones”.

Queremos justificar la Literatura Infantil contemporánea con perspectiva de género desde la crítica literaria feminista en la escuela primaria, puesto que, para nosotras era muy importante que tuviera un carácter específico. Es en este tipo de literatura donde las temáticas *queer* y de equidad de los géneros se trabajan, los estereotipos comunes a hombres y mujeres impuestos en esta sociedad heteronormativa se desdibujan en este tipo de literatura y por el contrario, fomenta un espacio para la reflexión y muestran otras formas de ser en nuestra cultura. Es muy complejo, comprender que la literatura no la usábamos como un medio para, sino que por el contrario ella misma nos mostró problemáticas que tienen que ver con nuestro contexto.

En la actividad diagnóstico nos enteramos de que en casa no hay un hábito de lectura, ni en las niñas y niños, ni en sus padres y madres, por el contrario, conocían más de las historias clásicas gracias a programas de televisión como “Cuentos de los hermanos Grimm” y las diferentes



adaptaciones cinematográficas de Disney. Las niñas, por un lado, se inclinaban más por historias de princesas y en donde las mujeres fueran protagonistas y los niños, buscaban algo más neutro, y menos femenino, como ellos lo nombran, entonces buscaban historias como *El Patito Feo*, *Los tres cerditos* o *El rey de la selva*.

Además de estas características, la profesora Yólida, intentaba todo el tiempo nombrarles en el aula de clase la importancia de leer, y en las entregas de notas siempre les recordaba a las madres y los padres, las necesidades de lectura para acompañar el proceso que ya se estaba desarrollando en el aula. Al tener pocos hábitos de lectura y observando que el papel de la literatura en muchos aspectos de su vida, estaba determinado por la obligatoriedad, comprendimos que nuestra secuencia tenía que ser clara y debía mostrarles la literatura desde el disfrute y la relación de las historias cotidianas con su realidad misma.

Es en esta planeación de la secuencia didáctica que trabajamos en la práctica, que nos preocupamos por hacer la debida selección de la literatura infantil y juvenil que queríamos llevar al grado tercero, y en esta búsqueda las obras contemporáneas se llevaron el protagonismo. Su desvinculación de la literatura infantil clásica era clara porque las prácticas sociales y culturales que acompañan las historias se transformaron y dejaron de lado a los héroes comunes del sexo masculino. Una de las funciones de Vladimir Propp en la literatura infantil, es el matrimonio, que termina siendo una de las características principales de estos cuentos, pero en realidad, lo que queríamos mostrar era algo más cercano a sus ideas de masculinidad y en consecuencia de feminidad.

Por lo tanto, la manera en la que enseñamos la literatura se relacionó directamente con lo que acaecía en la obra y la forma en que se las leíamos, por esta razón, muchas de las obras las adaptamos a cuentería y a una escenificación de la misma. Esto lo podemos ver más claramente con *Billy y el vestido rosa*, lectura que realizamos de una forma muy diferente, con miedo nos acercamos a un escenario que nos preocupaba demasiado porque quedábamos a la luz del estudiantado, dispuestas a realizar algo que en el pasado no habíamos presentado al público, salvo entre nosotras mismas. Fueron 25 minutos de narración, algo que nos pareció increíble, pues para nuestra población es muy complejo estar tanto tiempo en silencio, porque es una población que



fácilmente se dispersa gracias a las diferencias de edades, que como explicamos anteriormente, variaban entre los 9 y los 12 años de edad, y concentrarse en una sola actividad se convierte en todo un desafío. En todo este tiempo estuvieron interactuando con nosotras, prestando atención al relato y fue aquí, con esta forma de cuentería, que todos y todas nos dieron una opinión clara de la literatura, la disfrutaron y sintieron una comprensión absoluta de la historia, y eso nos dio una imagen diferente de la lectura de cuentos, nos ayudaron a comprender esas necesidades que vimos en el aula de clase, una niñez huérfana de libros en sus casas, ansiosas por escuchar historias narradas con pasión, como nos pasó con la adaptación del cuento *Billy y el vestido rosa*, y al final nos dijeron que siguiéramos contándoles los cuentos así, que así sí les gustaban.

Teniendo en cuenta estas herramientas y formas en las que empezamos nuestro trabajo, comprendimos la relación que tenían las niñas y niños del grado tercero con las lecturas, las cuales no tenían una comprensión o disfrute directo por cuestiones de los diferentes niveles de lectoescritura en el aula, gracias a la diversidad que allí se vivía. Para resaltar, queremos mencionar una charla que realizó el profesor Gustavo Bombini en Medellín para presentar su libro *La literatura entre la enseñanza y la mediación*, en donde se exaltó que como docentes también teníamos que tener varios planes alrededor de la lectura, pues muchas veces el mismo estudiantado refutaba la misma práctica, por lo tanto, explicaremos cada estrategia que nació para la realización de las lecturas con la población del grado tercero:

El rap

Como hemos mencionado, el rap hizo parte importante de algunas actividades que realizamos en el aula de clase. Con él pudimos explicar las rimas, la lírica, la sonoridad, las diferentes formas de construcción escrita y nos permitió acercarnos de forma directa a lo que en gustos en general se refería.

El dibujo

El dibujo fue parte esencial de cada lectura en el aula porque en cada trabajo que el estudiantado realizaba, después o antes de una lectura en voz alta, había ilustraciones que sustentaban sus escritos. Creemos que este tipo de acompañamiento iba en concordancia a los cuentos que leíamos



y a sus respectivas ilustraciones, porque en general la literatura infantil contemporánea se representa y es visual.

El juego

Aquí debemos hacer colación al infante, cada niño y niña en su proceso de crecimiento se encuentra de una forma directa con el juego, este significa la socialización con otras personas de su misma edad, el fortalecimiento del cuerpo, la posibilidad de calmar sus impulsos de movimiento constante, y además combatir una de los peores males en la infancia, la aburrición. Por tal razón, el juego entre lecturas permitía además de la diversión, la posibilidad de una comprensión del cuento en otras perspectivas.

El ritmo

Para nosotras como docentes, el ritmo era crucial para el juego y las actividades que proponíamos, a razón de reconocer que tanto en las palabras como en el cuerpo debía existir una conciencia y para el estudiantado las actividades que requerían una secuencia para la rima, permitían mayor recepción y más concentración más tarde para las lecturas. Esto también permitió atraer su atención ante algunas resistencias de las actividades con la lectura.

Es ante estas estrategias, que vimos que estas actividades que planeamos en la secuencia didáctica, aunque iban direccionadas a la muestra del salón, se disfrutaba más con el resto del grupo. Por esta razón, nos provocaba nostalgia, tanto a la profesora Yólida, como a nosotras que el grupo en general perdiera la oportunidad de realizarlas, puesto que en general había entre 12 y 15 estudiantes al inicio, por las faltas de asistencia, que son muy comunes en el aula o el retraso. Además, siempre que llamábamos a la muestra, al resto de estudiantes no les parecía justo que solo este grupo específico saliera a divertirse, entonces por efectos de resultado de la investigación, la estrategia que implementamos fue que el cuento lo compartíamos con todo el salón, y la actividad que le seguía solo la hacíamos con el grupo de la muestra.



El valle de los lobos.
Recreolectura de “Julia, la niña que tenía sombra de niño”. Fotografía de [Jennifer Aristizabal y Natalia Gómez] (Medellín, abril-mayo de 2018) Grado tercero I.E. HAG. Sede DLC.

Con todas estas actividades, que fueron un reto para nosotras, resultó siendo una investigación exhaustiva de las diferentes maneras de promocionar la lectura en el aula de clase, de recorrer bibliotecas públicas de la ciudad de Medellín como los parque biblioteca La Ladera, La Quintana, San Javier, la biblioteca Diego Echavarría Misas de Itagüí, la biblioteca de EPM, la Casa de lectura infantil Barrientos, para encontrar cuentos que tuvieran una perspectiva de género, siendo para sorpresa nuestra, la casa de lectura infantil Barrientos, la que menos cuenta con este material, y la biblioteca de EPM una de las que más tiene, investigar acerca de la enseñanza de la literatura infantil con perspectiva de género nos llevaron a, como dice Galeano (2004) pasáramos de lo cotidiano a la comprensión de la realidad, de los motivos y creencias que estaban detrás de las reacciones del estudiantado al reconocer la rima y emplearla para la construcción de un poema o un rap, de la identificación con alguno de los personajes de los cuentos que les compartimos. El caso en el que vimos se logró una mayor identificación con un personaje fue con el cuento *Lobito*



gris le teme a todo, los 3 niños que se la pasan casi todo el tiempo juntos, y que se podría decir son los más inocentes y tiernos para su edad, les encantó ese lobito.

Como mencionamos en la justificación, uno de los resultados finales para la secuencia, era la realización de una canción de rap, por esta razón, incentivamos la escritura y en dos sesiones trabajamos la rima y la musicalidad. Con canciones que tuvieran al tiempo, movimientos con el cuerpo o con la escritura de estrofas y versos que terminaran con el mismo sonido. Cuando los estudiantes se enfrentaron a esto, comprendieron que la construcción de canciones de RAP es un proceso lento y juicioso y, por lo tanto, los más animados para este trabajo eran dos estudiantes del aula, quienes sí pensaban con cuidado a la hora de hacer este tipo de escrituras. Aun así, para este momento comprendimos que era ambicioso pedirles una canción que la muestra misma interpretara, porque a pesar de existir un gusto, no existía un trabajo en grupo entre niñas y niños en la escritura. Y finalmente, desistimos de esta idea. No podemos negar, que la visita de la rapera Yemaya, en una de las sesiones, abrió un espacio de reflexión y construcción propia e individual, estudiantes que nunca participaban a causa de su personalidad tan callada, este día escribió y compartió frente a todas las personas que estaban allí, su creación.

En cada trabajo escrito y de creación, se veía un proceso de escritura que complementaba cada actividad, y aunque a veces esa escritura se observaba mandatoria, se expresaban opiniones y pensamientos sobre un tema específico, en este caso de las masculinidades y las formas en las que se presentan en la literatura infantil.

En el siguiente apartado abriremos un espacio precisamente a esas voces y formas que en aula, por medio de la escritura, se expresaron y nos contaron más que sentimientos y sueños, sino también problemáticas que requerían más atención, porque nosotras allí, con el estudiantado, nos descubrimos en las realidades de la sociedad, aquellas que deseábamos omitir pero que se hicieron sentir sin llamarlas o esperarlas.

4.3 La escuela no puede ser un infierno. Violencia de género en el aula



La educación puede ser la gran fecundadora o la gran esterilizante de los hombres, y los hombres pueden ser los grandes transformadores de los pueblos o los más formidables obstáculos para su progreso



Héctor Abad Gómez

Rap catarsis. Fotografía de [Jennifer Aristizabal y Natalia Gómez] (Medellín, marzo 16 de 2018) Grado tercero I.E. HAG. Sede DLC

Esta categoría surge, porque el contexto en el que nos situamos es de violencia, y todo esto lo refleja el estudiantado en sus formas de relacionarse dentro de la Institución, pero un momento que marcó nuestra práctica y nos ayudó a dar un giro, fue el día que contamos con la compañía de la rapera Yemayá, una maestra en formación de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, sus letras hablan del feminismo y de la reivindicación de las luchas populares en Abya Yala.

Otras temáticas que trabajaba son el amor eficaz, que es una forma política de amor a las otras personas y es una práctica liberadora, la cual fue planteada por Camilo Torres, quien es



considerado, así como Héctor Abad Gómez, médico preocupado por la sociedad, fundadores de la educación popular en Colombia, y que vivieron las nuevas masculinidades en sus acciones, a pesar de la época en que les tocó vivir y que hoy se siguen reivindicando en nuestro país.

Pudimos ver que ella lleva el feminismo como una forma de vida, mientras nosotras apenas estamos empezando en este camino, y esa forma de relacionarse con niños y niñas, especialmente con las niñas, de hacerlas sentir importantes, que lo que ellas dijeran en el ejercicio de catarsis que ella propuso, valía mucho la pena, hizo que las niñas todo el tiempo quisieran estar con ella, mientras nosotras estuvimos con los niños, y allí fue donde las niñas expresaron que nosotras siempre estábamos más pendientes de los niños, que les dábamos mayor prioridad a ellos.

Desde el primer día que empezamos a analizar quiénes iban a ser parte del grupo de la muestra, habíamos decidido que fueran solo hombres, a pesar de que la profesora Selen y la profesora Yólida, nos decían que las masculinidades había que trabajarlas con niños y niñas, pero nosotras creíamos de acuerdo a los espacios que habíamos visto en la ciudad, como el costurero de hombres, y algunos talleres que se ofrecían de masculinidades, en los cuales, se hacía la claridad que solo podían asistir hombres, que era importante la presencia solamente de niños; no obstante, una semana antes de empezar nuestra intervención, nos dimos cuenta de que las niñas también tienen unas ideas de género, pues interpretan que les corresponde jugar en la cocina cuando están en la ludoteca, servir la comida y estar detrás de los niños rogando que coman con expresiones como “amor, venga pues a comer”, mientras estos disfrutaban con nosotras de los juegos de mesa, o jugaban fútbol, creen que deben estar las niñas con las niñas, y los niños con los niños, y rechazar a la niña que esté más tiempo con los hombres o sea más libre en sus relaciones afectivas con estos, visualizando lo que Lagarde (2005) las mujeres se definen respecto al poder y a los otros, mientras el hombre ya están en una posición de poder y es por esto que consideramos que la violencia de género es más fuerte hacia la mujer, y hacia todo lo que quiera parecer mujer, como travestis, trans que se deciden por el género femenino, ya que “el primer deber de un hombre es: no ser mujer” (Stoller, 1989, citada por Badinter, 1993,p.89) y por esto los niños más tiernos del salón también eran atacados, por estos comportamientos que se atribuyen muchas veces a las mujeres.



Aunque en las respuestas de las niñas en la primera entrevista semiestructurada (Anexo C) que se dio a raíz del juego Concéntrese, hayan dicho que no querían tener hijos, estas sí asumen un rol de esposas en juegos ficticios que se dan lugar en espacios lúdicos en la escuela, como la ludoteca y de acuerdo con Lagarde (2005) las formas de ser mujer en esta sociedad constituyen cautiverios a los que las mujeres sobreviven creativamente. Ante esto, debemos decir que las niñas asumen este tipo de roles por cuestiones que van más allá de una decisión particular, gracias a los juegos que se les ha impuesto como normativos ellas aceptan el rol de madres o amas de casa como naturales, y frente a ello debemos resaltar el hecho de que en realidad las mujeres no deben ser coaccionadas para que no tengan este tipo de decisiones, sino más bien entender que ellas deben ser capaces de tomar la decisión de lo que quieren para su futuro. El ser estudiantes, madres, trabajadoras o viajeras es una elección que no debería estar mediada por ningún factor, debe ser libre.

A partir de esta observación tomamos la decisión de trabajar con 4 niños y 4 niñas, pero por la falta de asistencia en el aula, casi todas nuestras intervenciones se dieron con el salón completo, que muchas veces fueron 12 niños, y como la mayoría eran hombres, solo había 4 niñas, esto ayudó a que los niños las opacaran más fácil, porque en el año 2017, el salón estaba conformado por casi la misma cantidad de niños y niñas, y todos intervenían de igual forma.

El día que Yemayá estuvo, la niña más callada, se atrevió a rapear, le escribió una carta a Yemayá, y la profesora Yólida nos dijo que con esto se había logrado demasiado, porque nunca pensó verla en esta tónica, y desde este día empezamos a visualizar la violencia de género hacia las niñas y hacia los niños más callados. Cuando se hizo el círculo para rapear, uno de los niños no quería escuchar a esta niña, y vimos que hacían más silencio para escucharse entre los niños, que escuchar a las niñas, que por primera vez, estaban hablando tan entusiasmadas, y estos hechos que parecen tan insignificantes son violencia simbólica, y es lo que nos rodeó a diario en el aula, sino que se ocultaban bajo los puños que es lo que más nos asustaba.

Debido a lo anterior, traemos un rap que ayudamos a escribir a uno de los niños, puesto que en este momento aún no escribía con soltura, este rap hace referencia a la violencia que vive en el hogar y para nosotras fue un detonante para comprender que estos niños y niñas no solo



experimentan violencia en la escuela, con sus compañeros, sino que desde otros escenarios también hay otras dinámicas que pueden cargar de significados, el trato hacia los demás y el cómo se relacionan con otras personas:

Luis Mateo y David son mis amigos, compartimos, jugamos juntos y hacemos tareas.

Nos sentamos juntos y nos reímos

y en la escuela trabajamos para aprender y ganar el año.

A mí no me gusta que mi mamá y mi papá peleen.

Que mi papá coja un machete para matar a mi mamá

y me da rabia que peleen los dos juntos,

porque tienen hijos y los hijos no pueden mirar.

Para nosotras, el rap significó una forma de acercamiento con ellos mimes, porque casi nunca en trabajos en los que les pedíamos que escribieran sobre lo que les molestaba o se expresaran, no lo hacían. Sin embargo, el rap resignificó su escritura y los puso en una posición muy diferente a la normal, los incomodó y finalmente se abrieron a hacer cosas que en otro momento hubiera sido más difícil.

En un estudio que menciona Badinter (1993) de Fagot, dice que se nota como las niñas son más sensibles a la influencia de los niños, que ellos a las de las niñas, y al ver cómo varios niños no se sentaban al lado de una estudiante por ser negra, mientras las niñas sí la querían y le decían “mi negra hermosa” pero en otra ocasión, al ver que llevábamos 5 minutos trabajando con solo los niños, e ingresan 3 niñas varios se retiran porque no las quieren. Lo anterior, representa para nosotras más una violencia de género hacia la mujer, que trabajamos todo el tiempo diciéndole a las niñas que ellas mismas se dieran su lugar, pues la profesora Yólida nos hizo reflexionar diciéndonos que ya les habíamos dicho en varias ocasiones que ellas valen, ya las habíamos defendido, ahora debían ser ellas mismas quienes lo hicieran, y este día ellas se retiraron un momento, pero después de decirles que se defendieran solas, ellas volvieron y empezaron a trabajar, y aquí vimos un logro, porque todas las personas necesitamos en algún momento una voz



que nos motive a defendernos, por esto es tan importante maestros y maestras con perspectiva de género en el aula.

Badinter (1993) habla de que la segregación sexual en la niñez es un hecho universal, y que cuando no hay intervención de los adultos esta es más clara, pero contrario a lo que argumenta Badinter, que esta segregación es normal porque los niños y las niñas están construyendo su identidad, se están buscando en los otros de su mismo sexo, lo que vimos es que los niños que están acostumbrados a compartir con sus primas, hermanas, no eran tan violentos a la hora de estar al lado de las niñas, o de tomar una muñeca, pues para unos niños tomar una muñeca en sus manos, que fue uno de los ejercicios que hicimos, era algo asqueroso, y es muy respetable que a niños y a niñas no les gusten las muñecas, pero ese asco que demostraban era más una marca de masculinidad hegemónica, ya que las niñas en ningún momento sintieron pereza o asco al coger un balón, un carro, era normal, pero no jugaban con estos juguetes mucho tiempo porque no eran de su mayor interés, y esto nos hizo ver como plantea Badinter (1993) que los objetos, las ideas que se clasifican como masculinas o como femeninas son utilizadas por la niñez para comprender el mundo y para entenderse a sí mismos, de aquí la importancia de abordar también los juegos, los juguetes que rodean a la niñez.

Yemayá quedó muy decepcionada del daño que hacen los raperos cuando hacen concursos de improvisación, ya que nos contó, que ha tenido discusiones con varios de sus compañeros por la influencia que pueden llegar a tener en las ideas de género de la niñez y la juventud, y durante el taller resaltó la importancia de no agredir al otro, no competir con palabras vulgares, que denigren a la mujer y a los hombres, pues es lo que habíamos visto en los niños cuando hacían este tipo de improvisaciones, por este motivo la invitamos, y desde la violencia que hay en las letras del rap, trap y reguetón que escucha el estudiantado. Yemayá aclaró que el rap viene de los afro, de la clase baja, que las mujeres también rapean, y desde esta reivindicación interseccional pretendíamos que en el aula se viera el maltrato que sufre una de las estudiantes por ser negra, lástima que ella este día no fue, también al principio de nuestras intervenciones les llevamos el poema Me gritaron negra de Victoria Santa Cruz, esto porque la violencia que sufre la niña afro no es la misma que sufren el resto de las mujeres del salón, por esto vemos tan necesario el concepto de



interseccionalidad en el aula de clase porque nos ayuda a entender y a buscar soluciones para este tipo de violencias.

Pensar en la influencia de la interseccionalidad en la violencia de género en el aula, nos debe llevar como dice García (2004) a buscar nuevas formas de hablar de nosotros, pues una de las críticas de las que habla Butler (1993) que se debe hacer el feminismo al hablar del patriarcado, es que este no es universal, sino que tiene unos contextos culturales concretos en los cuales se produce y debido a esto se debe contemplar en todas las modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales esas formas de violencia, como lo pudimos observar en el aula, pues fuera del caso de la estudiante afro, Colombia enfrenta en este momento el éxodo de venezolanos, y a la Institución han llegado varies niñas inmigrantes, como es el caso de una estudiante venezolana, con la que no pudimos contar muchas clases, y un niño venezolano. Lo que observamos fue que aceptaron más fácil al niño que a la niña, a ella le decían la veneca, en forma despectiva, mientras el niño era el venezolano, o simplemente le llamaban por su nombre. A este estudiante lo acogió uno de los niños más agresivos, y nadie del salón se podía meter con él porque encontraba problemas, mientras que los comentarios que escuchábamos de la niña eran que era muy rara por ser tan callada, y esto la alejaba más del grupo.

Hacemos la aclaración que la violencia de género como parafrasea Muñoz (2017) a Joan Scott no se debe confundir género con mujeres, y debido a esto cuando se habla de violencia de género nos referimos al maltrato que pueden llegar a sufrir hombres y mujeres trans por su identidad de género, y que muchas veces llega finalmente al feminicidio, al travesticidio, al transfemicidio, tema que abordamos con el estudiantado en el carrusel de la diversidad, a través de la Cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación. 1 orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*, les explicamos que es la lesbofobia, la homofobia, la identidad de género, la expresión de género, la orientación sexual, y a pesar de que se les hacían algunos conceptos muy complejos por la inteligibilidad del género a la que estamos acostumbradas las personas, todes respondían que no estaban de acuerdo en la muerte violenta de una persona por su orientación sexual e identidad de género, y algunes nos mencionaron que conocían a personas lesbianas, homosexuales y que no le veían problema alguno a esto.



Esto se relaciona con lo planteado por Muñoz (2004) ya que al escuchar las conversaciones cotidianas del estudiantado, debemos comprender una diversidad de imaginarios de género, a la vez que se deben contrastar pluralmente las imágenes culturales que se activan todo el tiempo en el aula de clase y que reproducen esquemas tradicionales de género, que no pueden ser entendidos como una realidad natural, y es en este punto donde nosotras nos confundimos y pasamos por alto la performatividad y como aclara Butler (1999) el género es una construcción cultural que no es un resultado causal del sexo, ni es tan rígido como este.

Como nuestra investigación es con enfoque feminista, desde la visita de Yemayá, reforzamos la lectura que realizamos de Graf (2012) cuando insiste en que la posición feminista no es solo entender la organización y funcionamiento de la vida social, sino que es necesario llevar a cabo acciones para hacer equitativo ese mundo social, y en esa apuesta es que empezamos a analizar en nuestros audios que tenemos de cada intervención, que la voz de los niños siempre es más fuerte que el de las niñas, y que sí tuvimos una reflexión, porque le decíamos al salón que esperara hasta que una de las niñas interviniera, o si ellas empezaban a hablar y los niños ponían su voz por encima de la de ellas, les decíamos que esperaran un momento a que ellas terminaran la idea, de igual forma, siempre tuvimos presente que hablaba el que pidiera la palabra y en orden, con la salvedad que a veces era complejo, porque todos querían hablar al mismo tiempo. Aunque, después de la actividad

El libro *Compartimos todo* y los juegos que se dieron en la cancha, los juegos unen, pero los juegos como saltar la cuerda, el ula, ula, el fútbol no logramos cautivar mucho a las mujeres, a pesar de que yo (Natalia) llevé vestido por si se sentían incómodas con el uniforme de gala, que cambiamos las reglas del juego, diciendo que todes ganábamos, pero igual se siguió viendo la competencia y le pasaban el balón a los dos hombres más buenos, esto aburrió a todas las niñas, y a varios niños que normalmente los excluyen de la cancha por no saber jugar casi, con esto seguimos viendo que el fútbol es un deporte que aún sigue siendo moldeado para hombres, pero hombres que sean competitivos, mientras que el ula-ula, saltar la cuerda, el catapis, fueron juegos que lograron unir al estudiantado.



Un día de rebeldía. Fotografía de [Jennifer Aristizabal y Natalia Gómez] (Medellín, mayo 18 de 2018) Grado segundo I.E.H.A.G

El día que realizamos los juegos, los niños nos manifestaron que nosotras siempre le estábamos dando prioridad a las niñas, que las queríamos más a ellas, y la profesora Yólida intervino haciéndoles caer en la cuenta, de que ellos a veces no las dejaban jugar, ni hablar, y le dijo especialmente a un niño, que las estaba tratando de “prostitutas” y hablando mal de las mujeres semanas atrás, y ya las niñas se habían quejado, aclarando a las niñas que tampoco se justificaba que trataran mal a los niños, es por este tipo de intervenciones que consideramos tan importante la presencia de la profesora Yólida en nuestras prácticas. Como se ve en la imagen hay entonces, en el juego en grupo, la posibilidad de hacer una excepción en las polaridades de género en el aula.



La violencia de género que se reproduce en el salón tiene varias causas, primero que la mayoría de los padres del estudiantado son maltratadores, como lo manifiesta uno de los niños en su canción de rap, que es la foto con la que se abre este capítulo. Otra causa que encontramos y que permea las ideas de masculinidad desde el machismo, la violencia, que a veces llegan a manifestar los niños y las niñas, es la presencia de los “padres sustitutos” que Badinter (1993) define como un modelo de identificación que muchas veces se encuentra en el cine, como ha sido Rambo, Terminator, en nuestro caso nos encontramos con Papi Wilo, un cantante de música urbana que se mueve un poco entre el hip hop y el reguetón, los niños son los que lo escuchan, y en sus canciones como La luz del diamante, Regalo de vida, Persiguiendo un sueño, Delincuente, Papi Wilo con sus letras y videos refuerza el machismo, incita al alcohol, las drogas, habla de envidias, de embarazos juveniles, muestra armas, autos lujosos, y los niños se saben casi toda la letra de la canción, en especial tres, uno de ellos si es muy agresivo, pero también vemos que su mamá el día de la entrega de notas le contó a la profesora que le tocaba “cascarlo”, porque él nunca entiende por las buenas. La profesora le dijo que tampoco era la forma, que él sí entiende, pero hay que ver qué es lo que le está pasando para que reaccione así. (DP_D22_2017)

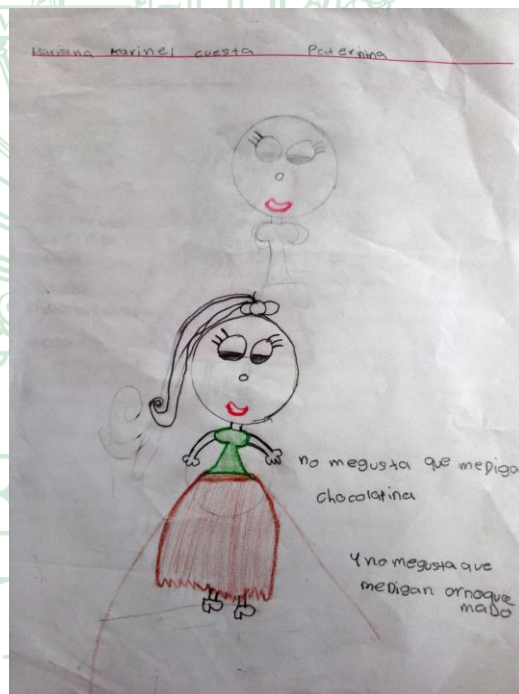
Este niño es la muestra de la performatividad, pues a pesar de sus reacciones violentas, es muy tierno, es muy activo en clase, le ayuda a sus compañeros, es uno de los que más le gusta el rap, y fue el que nos inspiró a llevar a Yemayá, pues nos contó que su tío “Pecas”, tiene un grupo de rap llamado “Cloacas clan”, conformado en la cárcel de Santo Domingo, Antioquia, y cada vez que él no quería trabajar vinculábamos la lectura con el rap, o la actividad y él de inmediato se calmaba y fluía, lo mismo nos pasó con otro estudiante, el cual tiene por nombre artístico “Teo, el futuro del país”, y vimos que en los dos fue muy efectivo el ejercicio de catarsis, entendimos entonces que con estos chicos que están desarrollando unas formas de violencia, hay que trabajar con ellos por medio del arte, en este caso el rap.

Sentimos entonces que la violencia de género hacia hombres y mujeres se puede prevenir, trabajando las masculinidades desde el feminismo, la pedagogía *queer*, el arte, observando qué escucha el estudiantado, qué programas ve, y proponer alternativas a esto, porque lo más



contraproducente que se puede hacer es castigarlos, negarles el descanso, o enviarlos a la biblioteca.

Tuvimos que hacer un trabajo de aceptación, pues varios niños y niñas se sentían mal porque muchas de las palabras que emplean para insultarles en la casa, la escuela tienen que ver con que sean muy delgados, en el caso de los hombres, una niña, por ejemplo, con que sea negra, y este fue el caso que más nos impactó, pues ella se pinta con el cabello liso, largo, blanca, y cuando le decimos que ella no es así, las niñas nos decían que la dejáramos que ella quería pintarse así, pero ella empezaba a reflexionar y fue borrando algunas cosas para que el dibujo se asemejara más a ella, como se puede ver en la imágenes.



No me gusta que me digan... Fotografía de [Jennifer Aristizabal y Natalia Gómez] (Medellín, marzo 16 de 2018) Grado tercero I.E. HAG. Sede DLC



Finalmente, queremos expresar una preocupación sobre la escuela y las formas de violencia que se pueden ver en ella, y es que no es tarea fácil para el profesorado que debe vivirlas día a día, en sus estudiantes y en el *Bullying* o el matoneo que reproducen, y es ante estos primeros vestigios en la infancia, que nos damos cuenta la importancia de intervenir desde las diferentes violencias en el aula, para hacer un acompañamiento con el estudiantado y más tarde con las formas en las que se debe tratar al otro.

Conclusiones ¿Hasta aquí llegamos?

Para llegar a este final tuvimos que atravesar un camino que nos desacomodó de la academia y el lugar tranquilo en el que nos encontrábamos, aparte de las luchas políticas y sociales, nunca nos habíamos encontrado con una razón más para ser docentes y enseñar literatura y lengua castellana. Y fue con este recorrido sobre feminismos, teorías queer, la realización de actividades de la secuencia didáctica y el enseñar literatura, estas dos últimas inherentes al quehacer docente pero que no teníamos seguridad de ellas, que comprendimos la importancia de nuestro trabajo, de intervenir en las aulas y realizar trabajos no para investigarlo desde una posición positivista, sino para intentar hacer un cambio, realizar algo que afectara a la actual sociedad.

La idea de otras masculinidades desde la perspectiva feminista, es un proceso que apenas empieza en el mundo y en las aulas de clase, queremos que nuestro trabajo sea una semilla para *la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos* como dicen los y las zapatistas de México, es por esto que por medio de la escritura, la ilustración y la voz de nuestros y nuestras estudiantes que quisimos dejar un mensaje de rebeldía a esos modelos de ser hombre y ser mujer que nos imponen en la sociedad.

Antes de iniciar, queremos explicar también, que precisamente cuando hablamos de modelos, sin los refuerzos de la profesora Yólida, creemos que nuestra incidencia habría sido mínima. Vimos en nuestra cooperadora un ejemplo de docencia dedicada y llena de amor, paciencia y realidad, sin máscaras ni diminutivos, ella nos mostró una forma muy diferente de llegar al aula de clases. Siempre apoyó nuestra intervención en el aula y no la dejó pasar por alto, sino que



realizó un esfuerzo para resignificarlo y ponerlo en otras perspectivas. Cada actividad que ella retomaba en el aula, significó una profundización de nuestro trabajo y lo que queríamos lograr con él.

Para comenzar, la literatura en cualquier etapa de la vida, en este caso la niñez, siempre deja una mella en nuestros inconscientes, protagonistas como Oliver Button o Julia pueden traer a la mente reflexiones que contrastan lo que en un principio se cree es normal, o está naturalizado, y a consecuencia de esto, con aquello que también se ha prohibido porque no corresponde con la norma social, como realizar actividades que se conciben son únicamente por niñas o por niños. Para nosotras, haber dejado que los niños experimentaran una sensibilidad con respecto a sus sentimientos, que se expresaran y que incluso lloraran, primero nos cuestionó muchos estereotipos que teníamos sobre lo que los niños en la escuela hacen y también, permitió transformar la respuesta automática agresiva por una en donde se escuchaba a los demás y así, el espacio escolar no tuvo que estar caracterizado únicamente por la violencia. Por otro lado, las niñas se pudieron plantear en la sociedad y además, se pudieron cuestionar las normas sociales que las cohibían de hacer y no hacer cosas que ellas deseaban. En este orden de ideas, deseamos con este trabajo que se abriera el dialogo para no juzgar el papel de otra mujer en la sociedad, sino que por el contrario, se apoyen las diferencias y logros entre ellas mismas, mostrando otras posibilidades en las que no deberían haber competencias.

Las conclusiones a las que podemos llegar después de este trabajo con la Literatura Infantil, y así mismo, con el universo conjunto de la promoción de la lectura y la enseñanza de la literatura son:

El estudiantado de tercer grado se llevó una experiencia nueva de la lectura, de tipos de personajes, de desarrollo de la historia y de nuevas formas de leer un cuento, pues nunca habían tenido esta experiencia. La lectura lineal y sin un tono apropiado fue algo que normalizaron en su pasar en la escuela, tanto niñas como niños, pero al observar las carencias y posibilidades en las que se pueden trabajar los textos literarios, nos hicimos a estas herramientas y realizamos actividades fuera de la zona de confort.



La literatura infantil *queer* nos ayudó a entender dos cosas, primero, la literatura sí puede ser intencionada por parte de quien la escribe, y segundo, permite que se trabaje de una forma determinada en algunos contextos. Y creemos que, si un docente se llega a encontrar con uno de los textos que abordamos, y su lectura la hace desprevenida, igual en la mente del estudiantado van a ir quedando las ideas de las nuevas formas de Ser que plantean estos textos.

La crítica literaria feminista es una gran aliada a la hora de construir relatos con el estudiantado, puesto que los cuentos que leímos como resalta Golubov (2012) no estuvieron aislados en su interpretación del entorno sociocultural en el que lo leímos, de acuerdo con esto, se logró hacer la lectura con perspectiva de género de Barba Azul, y teniendo en cuenta que ha sido clasificado como un cuento de terror, en la narración oral que hicimos, levantamos mucho la voz, abrimos mucho los ojos, cuando les relatamos la cámara llena de cuerpos de mujeres asesinadas, cuando Barba Azul le da un plazo a su esposa para que piense mientras él prepara el asesinato, y esto perturbó al estudiantado, finalmente ellos mismos llegaron a la conclusión de que eso fue un feminicidio.

Siguiendo con Golubov, nuestro ejercicio de enseñanza de la literatura no solo fue de interpretación, sino que quisimos cambiar un poquito el mundo que nos ha tocado vivir, el de nosotras y el de la niñez que teníamos en frente, pues la lectura como praxis debe actuar sobre el mundo por medio del obrar en sus lectores, y en nuestro caso fue así, sentimos que Jennifer y Natalia, han cambiado su percepción de mundo, primero tuvimos que cambiar nuestras prácticas violentas, porque muchas veces cuando el estudiantado se portaba mal, llegamos a levantar la voz, tuvimos que ver a las niñas como seres violentados por esos niños que al principio nosotras privilegiábamos tanto, sin caer en la cuenta de nuestra actitud, y al leer ya un cuento analizamos muy bien su final, pues es donde más se reflejan los estereotipos, las actitudes sumisas o violentas de sus personajes para darle una mirada feminista a esas lecturas que llevamos al aula de clase.

Por otro lado, logramos que la trama del cuento colectivo que creamos tuviera una perspectiva de género amplia e interseccional, solo hay violencia de género, porque es lo que la niñez está viendo en programas como la *Rosa de Guadalupe*, las novelas de la actualidad que son *La Reina del Flow* y *La Piloto*, pero como maestras ya estamos empezando a tener en cuenta para la



construcción de personajes, modalidades como raza, clase, orientación sexual, expresión de género, elementos que hacen más rica la creación literaria y que llevan al estudiantado, como dice Muñoz (2004) en los dispositivos de género empleados en la escuela, mirar crítica y de manera permanente las imágenes culturales que se emplean con naturalidad en las creaciones literarias, en el habla, el juego, y que la función modeladora de los imaginarios de masculinidad se orienten más hacia pautas de equidad entre hombres y mujeres, que desde la pedagogía *queer*, así sea muy utópico, se llegue a Ser, sin adjetivos peyorativos, sin clasificaciones que acompañen a este término.

En nuestro diario pedagógico registramos una de las primeras conclusiones que tomamos apresuradamente, en nuestra fase de observación, pero la traemos a colación, porque aún seguimos pensando esto: la conclusión a la que llegamos este día es que el trabajo va a ser arduo, porque los niños y las niñas están en un contexto muy violento, y que de pronto lo que les vayamos a compartir y las reflexiones que hagamos en torno al género puede que no se quede mucho en ellos porque vuelven a sus hogares a seguir con esa violencia, pero tenemos la esperanza que sí los toque un poco y cuestionen las formas de ser hombre y ser mujer que ven a diario. No perdemos la esperanza y las fuerzas. (DP_D22-2017)

Sería muy propicio, dotar a la biblioteca de la Universidad y especialmente el centro de documentación de la facultad de Educación con este tipo de textos con perspectiva feminista, de género y *queer*, así mismo la idea de hacer encuentros de mediación de lectura cada mes en los bajos del bloque 9, con literatura infantil, con cuentería, narración, que les maestros en formación se atrevan a contar para que no lleguen con vacíos al aula de clases para enseñar y mediar la lectura en el aula de clase, comprendiendo la existencia de la literatura infantil con perspectiva de género. Lo anterior, porque notamos que en la mayoría de ocasiones nos sentimos muy alejadas de la mediación que debe tener un maestro con la enseñanza de la literatura, puesto que nunca nos habíamos formado para ello. Una vez que lo entendimos, y la importancia de saber hacerlo, comprendimos que es necesaria esta reflexión pedagógica en la que cuestionamos lo que llevamos al aula y lo que nos falta para hacerlo de forma más cautivante.



Finalmente, nuestro trabajo se forjó en un espacio tan específico y único, pero tan diverso al mismo tiempo que, si se piensa como un escenario común en la educación pública en Colombia, podemos tener otras formas de intervenir en las aulas de clase, con la literatura y los estudios de género, como aquí las masculinidades. Para nosotras, es completamente coherente que en el aula de clase se tengan en cuenta este tipo de estudios y esperamos que, así como es un tema tan novedoso, podamos seguir cultivando este camino en aras de sembrar pequeñas semillas para la investigación.

Referencia de textos utilizados durante el desarrollo de la secuencia didáctica

Arango, G. (1974). Poema *Manos unidas*. Tomado de:
<https://www.gonzaloarango.com/ideas/todoesmio.html>

Batukada Estallido Feminista. (2013). Canción *Don Federico*. Medellín: Batukada Estallido Feminista.

Berdiales, G. (1937). Poema *Cuando me recorta el pelo*. Tomado de:
<https://www.poeticous.com/german-berdiales/cuando-me-recorta-el-pelo?locale=es>.

Browne, A. (2001). *Willy el mago*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruel, C., & Bozellec, A. (1976). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.

Carvajal, L. (2015). El vendedor de sandías. [AVI]. De:
<https://www.youtube.com/watch?v=393vOEC3oL4&t=5s>.

Corporación educativa Combos. (Productor). (2013). Arroz con leche. [AVI]. De:
<https://www.youtube.com/watch?v=oVvBZIs8RmU>

De Paola, T. (1979). *Oliver Button es una nena*. Madrid: Susaeta ediciones.

De Pennart, G. (2004). *El lobo sentimental*. Barcelona: Corimbo



- Douzou, O. (2007). Lobo. México: Fondo de Cultura Económica
- Fine, A., & Dupasquier, P. (2002). *Billy y el vestido rosa*. Bogotá: Alfaguara
- Figuerola, M & Alonso, J. (2002). *Cinco lobitos*. Zaragoza: Edelvives.
- García, A. & Livingstone, M. (1983). *El lobo disfrazado de oveja*. Barcelona: Salvat.
- García, L & Grao, L. (1984). *Las aventuras de Caperucita*. Madrid: Susaeta ediciones.
- Herranz, Y. & Caminos, M. (2000). *Rinocerontes de colores*. Madrid: Dirección general de la mujer.
- Mistral, G. (1965). Poema La manca. Tomado de: <https://www.poemas-del-alma.com/la-manca.htm>
- MEN; UNFPA; PNUD & UNICEF. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. 1 orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Recuperado el 16 de septiembre de 2018. Archivo interno. Disponible en: https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf
- Munsh, R., & Martchenko, M. (2002). *Compartimos todo*. La Coruña: Everest S.A
- Perrault, C. (1697). *Cuentos de mamá ganso*. Consultado el 05 de mayo de 2018 en <http://www.dominiopublico.es/ebook/00/64/0064.pdf>.
- Radialistas apasionadas y apasionados. (Productor). (2011). *Mambrú no va a la guerra*. [AVI]. De: <https://radialistas.net/mambru-no-va-a-la-guerra/>
- Ramos, M. (2001) *¡Soy el más fuerte!* Bogotá: Oceáno.
- Rémy, J. (Director). (1991). *Los cromosomas*. [AVI]. De: https://www.youtube.com/watch?v=o0aji9_9k4I&t=10s



Ríos, L. (1976). Poema Comelones. Tomado de:
https://www.cuatrogatos.org/docs/ficcion/ficcion_560.pdf

Ross, T. (1978). Caperucita Roja. Madrid: Santillana.

_____. (2010). Juan y el lobo. México: Oceáno Travesía.

Ruillier, J. (2004). Por 4 esquinitas de nada. [AVI]. De:
https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

Salembier, C. & Salembier, P. (2006). Lobo gris le teme a todo. México: Panamericana.

Santa Cruz, V. (1978). Negra soy, adaptación del poema Me gritaron negra. [AVI]. De:
https://www.youtube.com/watch?v=K_4dR44i0qk&t=2s

Sarafian, K., & Lasseter, J. (Productor). Andrews, M., & Chapman, B. (Director). (2012). Valiente. [Película]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.

(s.d.). Disponible: <https://todomejora.org/el-libro-infantil-aleman-que-explica-que-es-la-homosexualidad-a-los-ninos/>

Taylor, S. & Lewis, J. (2008). El lobito malo. Bogotá: Panamericana

Tejiendo sentidos. (Creadores). (s.d). Concéntrese para transformar la educación sexista y las relaciones entre hombres y mujeres de nuestra ciudad. [Juego]. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Whybrow, I & Ross, T. (2007). Lobito aprende a ser malo. Madrid: Ediciones SM.

Cinco lobitos, creado por Mercedes Figuerola e ilustrado por Juan Ramón Alonso (2002)

Lista de referencias

Adichie, Ch. (2017). *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*. Barcelona: Literatura Random House.



- Badinter, Elisabeth. (1993). *XY, La identidad masculina*. Bogotá: Norma
- Belausteguigoitia, M & Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. (pp. 55-88) Ciudad de México: Paidós.
- Blazquez, N., Flores, F. & Ríos, M. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Butler, J (1999) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós studio 168.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Carrizo, G (2009) *Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia Argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX*. Revista de Investigación Educativa. N° 9 Julio-Diciembre, pp. 1-22. México
- Colomer, Teresa (2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis
- Colomer, Teresa (2015) *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Fernández, J. (2005). *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. Cuadernos de trabajo social, (18), 7-31. Recuperado de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gómez, N. (2018). *Amigues, sean todes bienvenides. Glotopolítica*. Recuperado de: <https://glotopolitica.com/2018/08/21/amigues-sean-todes-bienvenides/>



- Golubov, Nattie. (2012). *La crítica literaria feminista: una introducción práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrera, Coral (2013) *El amor romántico desde el Queer*. Madrid: El rincón de Haika
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez (2012). Proyecto educativo institucional P.E.I. Disponible en: <https://www.master2000.net/recursos/fotos/98/PEI-%20NUEVO%20noviembre%202.pdf>
- _____ (2011). Manual de convivencia escolar. Disponible en: https://master2000.net/recursos/menu/98/193/mper_arch_15222_MANUAL%20DE%20CONVIVENCIA%202.pdf
- Jordan, E. (1999) Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En M. Belausteguigoitia & A. Mingo. (Ed.) *Géneros Prófugos*. (225-250) México, Editorial Paidós Mexicana
- Lamas, M. (1993) *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género"*. En Marta Lamas, compiladora. *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp 65- 80). México. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Secretariado de publicaciones Universidad de Murcia.
- Macías, Luis Fernando. (2015) *El taller de creación literaria. Métodos, ejercicios y lecturas*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- _____ (2013). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Marín, C & Martínez, V (2017) *Entre silencios, culpas y desatención: reflexiones y cifras sobre las violencias contra las mujeres y las rutas de atención. XV informe sobre la situación de violación de derechos humanos de las mujeres en Medellín y territorios de Antioquia 2016*. Medellín: Periferia.



- Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2006) Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. Bogotá.
- _____ (1998) Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá.
- Montes, Graciela (2006). La gran OCASIÓN. *La escuela como sociedad de lectura*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Muñoz, D. (2004) Imaginarios de género. En García, C.(Ed). *Hacerse mujeres, hacerse hombres, dispositivos pedagógicos de género* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, H. (2017). *Hacerse hombres. La construcción de masculinidades desde las subjetividades*. Medellín: Fondo editorial FCSH
- Pastor, B. (2014) La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. v.8 , n.17, jul./dez.
- Pérez, M & Rincón, G (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá: CERLAIC.
- Preciado, B. (2005). Multitudes *queer*. Notas para una política de los “anormales”. *Nombres. Revista de filosofía*. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2338/1275>
- Ramírez, Y (2017). Plan de área lengua castellana grado segundo de primaria. Disponible en: <https://www.master2000.net/recursos/fotos/98/espanol%202.pdf>
- Scharagrodsky, P & Narodowski, M. (2005) Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 49, julio-diciembre, pp. 61-80. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Vallejos, N. (2017). Investigación-acción. En Redon, S & Angulo, J (Ed). *Investigación cualitativa en educación*. (pp. 161-175). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.



Vázquez, R. (2017). El uso de las metáforas en la investigación. En Redon, S & Angulo, J (Ed). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 149-160). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Bogotá: Panamericana Editorial.

Tadeu, Tomaz (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica editorial

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía *queer*. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>

Anexos

Anexo A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Establecimiento Educativo Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona

Código Dane: 105001000256

Municipio: Medellín

Fecha: 21 de marzo de 2018

Yo _____ acudiente responsable de _____ identificado con C.C. _____ he sido informado por las maestras en formación Natalia Gómez Orozco y Jennifer Aristizábal Calderón acerca de la toma de material fotográfico o video gráfico, que desde las prácticas requieren para complementar el ejercicio de observación y como manera de sistematizar sus intervenciones en el aula.



Me han informado de los riesgos, ventajas y beneficios de la toma de registro fotográfico y video gráfico. He realizado las preguntas que consideré oportunas, todas las cuales han sido absueltas y con respuestas que considero suficientes y aceptables.

Por lo tanto, en forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que dentro del establecimiento educativo, las maestras en formación, en la realización de sus prácticas pedagógicas en la licenciatura en Humanidades: Lengua Castellana, puedan tomar fotografías y realizar videos, con fines estrictamente académicos.

Para constancia firma:

Acudiente

Jennifer Aristizábal Calderón

Natalia Gómez Orozco

Maestra en formación

Maestra en formación

Licenciatura Humanidades Lengua Castellana

Licenciatura Humanidades Lengua Castellana

Anexo B

Acciones Barba Azul



Inicio: un hombre rico con una Barba Azul tenía una vecina con 2 hijas, la menor fue conquistada y se casó con él, a pesar de que este hombre se había casado varias veces y nadie había vuelto a saber de sus esposas. Un día tuvo que salir de viaje y dejó toda la casa a disposición de su esposa, menos una habitación.

- 1). Barba Azul es rico pero ninguna mujer se fija en él. **Proscenio central**
- 2). Una vecina tiene 2 hijas a las que Barba Azul les echa el ojo. **Proscenio izquierdo**
- 3). Pasean y pasan muy bueno, hasta que la menor se enamora de él y se casan. **Centro centro**
- 4). Barba Azul debe salir por 6 semanas y le da unas órdenes a su esposa, esta le hace una promesa.

Foro derecho

Nudo: todos los vecinos entran a chismosear la casa y la esposa en su gran inquietud entra al cuarto prohibido, descubre mucha sangre y cuerpo de mujeres muertas, eran las esposas de Barba Azul, se asusta, se le cae la llave y vuelve a salir. Al día siguiente él vuelve de improviso, la descubre y la condena a muerte. Pide ayuda a su hermana para ver si sus hermanos llegaban.

- 1). Hace una fiesta con sus vecinos en la casa. **Proscenio derecho**
- 2). Baja al cuarto y descubre los cuerpos de mujeres. Se le cae la llave y es manchada con sangre la cual no logra limpiar. Sale del lugar. **Proscenio central**
- 3). Barba Azul regresa al día siguiente, la descubre y la condena a muerte. **Centro izquierdo**
- 4). Pide 10 minutos de piedad y le pide ayuda a su hermana. **Proscenio izquierdo**

Final: los salvadores

- 1). Llegan los hermanos de la mujer y Barba Azul los reconoce. **Centro derecha**
- 2). Desenvainan sus espadas y se las clavan a Barba Azul. **Proscenio central**
- 3). Todos los bienes le quedan a la esposa porque Barba Azul nunca tuvo hijos. **Proscenio derecho**
- 4). Casa a su hermana con un buen hombre, ayuda a sus hermanos y ella se vuelve a casar. **Centro centro**



Moraleja: la curiosidad nos satisface pero nos deja peligros. **Proscenio central**

Acciones “*Billy y el vestido rosa*”

Capítulo 1:

Billy se levantó una mañana siendo una niña, está impresionado, su madre le pone un vestido rosa y su padre lo despide con un piropo.

Billy se encuentra con la banda de Manu Matón, y en vez de ser golpeado, Manu le silba, una señora le “ayuda” a cruzar el semáforo y le dice que no se ensucie, a pesar de que Billy sabía cómo hacerlo y el director lo trató con respeto y cuidado, a diferencia de los niños.

En el acto del colegio no escogen a las niñas para llevar una mesa y la profesora le exige un trabajo más limpio a Billy que a Felipe.

A Billy le tocó representar Rapunzel y se indignó con el personaje que espera al príncipe azul, esto acarreó problemas respecto a lo que se esperaba de él.

Capítulo 2:

Billy salió al descanso, no pudo jugar con la pelota como quería porque tenía que cuidar su vestido.

Apostó un pelachin por meter un gol por una puerta, aún sin saber que era.

Se metió en la cancha y se sintió vulnerable y pequeño.

Robó el balón y lo negoció por un pelachin, el cual resultó ser un chicle. Se sintió muy triste y ensució su vestido.

Capítulo 3

La señorita Coll le pidió a Laila buscar las pinturas que había para dibujar y pintar.

Los colores se habían secado o acabado, y solo quedaba el color rosa, y casi no hay cosas para pintar con este color



Billy termina siendo lo único que pueden pintar por sus pecas, su color sonrosado de la rabia, su cabello y su vestido rosa.

Por obligación, Billy se vuelve el modelo de la clase de pintura, se debió resignar como Rapunzel.

Capítulo 4

A Billy le permiten llevar las llaves de clase a secretaría, va al baño de niñas y se pone a perder tiempo.

Se encuentra con el director que le entrega unos frascos de tinta muy delicados para llevar a Secretaría, así mismo con la enfermera que lleva unas fichas, y le piden por favor que no las puede dejar caer.

Billy se da cuenta que no tiene bolsillos y trata de llegar a la secretaría de la mejor forma.

Cuando está a punto de llegar allí, la señorita Bandeira habló del vestido y Billy dejó caer todas las cosas, partiendo los frascos y pintando todo en el camino.

Capítulo 5

En esta ocasión, estaba lloviendo en la hora de la comida y las niñas y niños tuvieron la oportunidad de leer historietas y cómics, la Señorita Coll estaba enojada y les escogió a cada estudiante un cómic.

A Billy le dieron el de Bibí, mientras que los demás tenían a Spiderman , Asterix, entre otros, a pesar de los intentos le tocó quedarse con Bibí y logró leer gran parte de él.

Hizo cambio con Flor y Rogelio quiso quitarle su historieta a la fuerza, se pelearon terriblemente La profesora los castigó haciéndolos escribir *Pelearse es de salvajes*

1 803 Capítulo 6

En este espacio, salieron a tener un descanso y la señorita Coll les permitió correr por diversión, hicieron tantas carreras como se podían imaginar.



Hay un niño, Pablo, el cual sufrió de una enfermedad desde pequeño y nunca había ganado algo, pero él era muy feliz mientras concursaba.

Entre Astrid, Cristi, Talia y Billy, se decidieron por dejar ganar a Pablo, para que fuera muy feliz, decidieron tener “accidentes” en el transcurso.

Billy no respeta el pacto y gana la carrera, Haciendo quedar a Pablo de segundo, pero este último estaba muy contento a pesar de ser segundo.

Capítulo 7

Billy ya cansado de todo lo que había pasado, de manchar su vestido, de ser tratado diferente, quería llegar a casa.

Después de haber terminado las clases, Billy se dirigía a casa y se encontró con Manu, quién lo piropió de nuevo y por esta razón Billy lo empujó y le exigió ser tratado como un ser humano, no como un a cosa.

Finalmente, ya en casa su madre lo regañó por no haber cuidado el vestido y se lo quitó, diciéndole que jamás le pondría un vestido Rosa.

Anexo C

Entrevista semiestructurada

Pregunta: ¿será que todas las mujeres quieren ser mamás?

Las niñas responden que no

Niño 8: cuando usted sea grande y cuchita y que nadie la pueda mantener, sus hijos la van a mantener, o que uno no pueda caminar ni mover las manos ellos le pueden ayudar... Si yo tengo un hijo qué más le voy a hacer, trabajar.

Jennifer: ¿las mujeres tienen fuerza?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Varios niños: maso.

Niño 7: Alison tiene fuerza.

Yólida: ¿cómo sabes?

Niño 6: Ella le da un puño y ahí mismo le deja el morado.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3