



Relaciones de género que construyen las niñas y los niños en la escuela en el marco del currículo: un estudio en dos Instituciones Educativas del departamento de Antioquia.

Viviana Castaño Estrada

Katerine Correa Gutiérrez

Ángela Inés Palacio Baena, Magíster en Educación.

Manuela Arango Tobón, Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículo y Prácticas escolares en contexto.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín, Antioquia

2023

Tabla de contenido

Resumen.....	
Abstract.....	
1. Planteamiento del problema.....	
1.1 Antecedentes.....	
1.2 Pregunta de investigación.....	
2. Objetivos	
2.1 General.....	
2.2 Específicos.....	
3. Marco teórico	
4. Metodología	
4.1 Consideraciones éticas	
5. Hallazgos	
5.1 Desde la escuela: discursos, ambientación y registros. Brecha entre lo dicho y lo hecho.	
5.2 Influencias Socioculturales Dentro y Fuera de la Escuela: El Impacto en las Relaciones de Género.	
6. Conclusiones.....	

7. Referencias.....

8. Anexos.....

Resumen

En este trabajo de investigación nos enfocamos en las relaciones de género que se construyen en la escuela, las familias y la sociedad en el marco del currículo, entendiendo este último como un conjunto de prácticas educativas, familiares y sociales que involucran experiencias y contextos en los que cada sujeto se relaciona. La metodología empleada durante el proceso de indagación ha sido de origen cualitativo, con un enfoque etnográfico que nos permitió identificar, describir y analizar la interacción y el relacionamiento de las niñas y de los niños en la escuela.

Los resultados del estudio indican que el currículo en la escuela, las familias y la sociedad tiene un papel fundamental en la construcción de las relaciones de género ya que desde lo que se dice y lo que se hace en la cotidianidad se permean dichas relaciones por ello consideramos importante que se trabaje de manera mancomunada entre estos tres ámbitos para lograr un impacto en la formación de las niñas y los niños en cuanto a la igualdad de género, disminución de estereotipos y etiquetas, las asignaciones de los roles de género, discursos y prácticas sexistas.

Palabras clave: Currículo, Currículo oculto, Escuela y Relaciones de Género.

Abstract

In this investigation we focus on gender relations that are built in school, families and society within the framework of the curriculum, understanding the latter as a set of educational, family and social practices that involve experiences and contexts in which that each subject relates to. The methodology used during the inquiry process has been of qualitative origin, with an ethnographic approach that allowed us to identify, describe and analyze the interaction and relationship of girls and boys at school.

The results of the study indicate that the curriculum in school, families and society has a fundamental role in the construction of gender relations since from what is said and what is done in daily life these relations are permeated for this reason. We consider it important to work jointly between these three areas to achieve an impact in the training of girls and boys in terms of gender equality, reduction of stereotypes and labels, assignments of gender roles, discourses and sexist practices.

Keywords: *Curriculum, Hidden Curriculum, School and Gender Relations*

1. Planteamiento del Problema

Es gracias a las diferentes luchas que dieron mujeres y hombres que nos precedieron y que se defienden hasta la actualidad, que tenemos derechos y reconocimiento como ciudadanas: la participación en la esfera pública de la sociedad, el acceso a la educación y a la salud sexual y reproductiva, el derecho al aborto legal, al voto, a la integridad personal, a salarios justos, a decidir sobre nuestros propios actos, entre otros. Aun así, seguimos trabajando por la reivindicación de la igualdad de condiciones para todas y todos. Siendo consecuentes con este planteamiento y con nuestra experiencia como niñas y mujeres sentimos la necesidad de que desde la escuela se trabaje en pro de reducir las brechas que profundizan la distinción basada en género, esto a partir de la inclusión con el uso del lenguaje y con prácticas que respondan a las necesidades y a los cambios sociohistóricos.

También nos parece importante pensar las etiquetas y los estereotipos de género que repercuten en la construcción identitaria de las niñas y los niños. Específicamente nos aproximamos a lo que se dice y se hace en la escuela como espacio formativo a propósito de los mismos. Queremos indagar allí puesto que consideramos que es donde existe la posibilidad de contrastar y abrir caminos con perspectivas más amplias acerca de las relaciones de género, sin desconocer las costumbres, los saberes y los conocimientos que la familia como primera institución socializadora transmite. Además, pensamos la escuela como el espacio en común al que llegan las infancias, siendo el lugar indicado para el encuentro con la diversidad y las relaciones de género, “pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas” (González & Rodríguez, 2020, p.135).

Ambas instituciones: familia y escuela, conversan y tejen hilos sobre la construcción identitaria de las niñas y los niños que tiene lugar en la relación con lo otro y los otros. Una construcción relacionada con los cambios sociales, culturales, económicos y políticos de la época, que contribuya a “la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” Lagarde (1997, p. 13).

Partiendo de estos planteamientos, pretendemos ampliar la mirada ante las relaciones de género con el ánimo de comprender las diferentes formas de ser, estar y actuar. Estas relaciones se tejen en los encuentros entre las personas, sin perder de vista el contexto social y cultural. Estas ideas son producto de una transmisión cultural y de unos registros y experiencias propias, que pueden influenciar las distintas relaciones entre los sujetos que habitan la escuela y permean otras interacciones que se dan en lugares fuera de esta. De acuerdo con Lagarde (1997), sobre las ideas de género, estas devienen de las cosmovisiones propias de cada cultura y “su fuerza radica en que es parte de su visión del mundo, de su historia y sus tradiciones nacionales, populares, comunitarias, generacionales y familiares” (p.14).

En la escuela las relaciones de género en parte se reflejan en el contenido y en el desarrollo del currículo mediante el proceso de transmisión. Giraldo (2014) plantea

Entender el currículo como un texto de género, como un conjunto de prácticas educativas mediadas por seres humanos que participan de un sistema de género, es central para el proyecto contemporáneo de entender el currículo escolar desde una perspectiva amplia y comprensiva. (p.214)

En estos términos, consideramos necesaria una mirada a las concepciones e implicaciones del currículo, puesto que las cuestiones de género están inmersas en él. Pero no sólo el currículo en términos tecnicistas de objetivos, planes, actividades, guías o rutas metodológicas y procesos evaluativos, sino el currículo que reconoce, además, las influencias externas que se vinculan a las prácticas educativas: experiencias, subjetividades y contextos. Al respecto Giraldo et al (2019) propone que pensar el currículo desde esta mirada significa reconfigurar su carácter histórico, social, cultural y subjetivo y hacer evidente su carácter de constructo social.

Por ende, también queremos reflexionar por el vínculo entre el proceso de *transmisión* y *currículo oculto*, el cual es una categoría inherente al currículo; la transmisión entendida como "hacer llegar a alguien un mensaje" el pasaje (Diker, 2004, p.224). De la misma forma (Hassoun, 1996, citado por Diker, 2004) afirma:

Lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificar, para introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. (p.224)

El currículo oculto como categoría inseparable del currículo, entendido como esa manera de pensar y fortalecer la transmisión desde los gestos, desde lo que nombramos o no, desde las miradas, desde la delimitación del espacio y los objetos que presentamos, desde los encuentros en la escuela a través del juego, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los contenidos, la metodología propuesta por maestras y maestros en el proceso de

transmisión, el momento del descanso/receso, la distribución de tareas y las maneras de referirse al otro.

En otras palabras, no vemos el currículo como un concepto abstracto que exista por fuera de la experiencia humana. Lo vemos y lo entendemos tal como lo plantea Giraldo et al. (2019) “como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados y con personas concretas” (p.12). Ante todo, lo consideramos una construcción social que se modifica con la experiencia de cada cultura, un (des)acuerdo de un colectivo en específico que traza de manera más o menos intencionada lo que unos sujetos deben saber, aprehender, actuar y experimentar.

En este sentido, es importante preguntarnos cuáles son y cómo se expresan en las prácticas educativas las ideas que tienen las niñas, los niños, las maestras, los maestros y demás agentes educativos sobre el género -teniendo en cuenta las nuevas configuraciones e identidades de género: Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer y más (LGBTIQ+) y sus relaciones, incluyendo las que se dan por las variables biológicas y culturales.

1.1 Antecedentes

En la búsqueda de información que nos mostrara el camino que se ha recorrido en cuanto a la relación entre currículo y género encontramos algunas investigaciones desarrolladas en Colombia y otros países latinoamericanos y europeos. Destacamos las siguientes tendencias y relaciones entre: currículo y currículo oculto; género y escuela; género y currículo oculto; equidad de género en el aula y educación con perspectiva de género.

Entrando en materia, iniciamos por reconocer al precursor en los estudios sobre el currículo oculto, el pedagogo norteamericano Philip W. Jackson quien a través de su experiencia en las aulas nombró por primera vez el término para hacer referencia a las situaciones que se viven en la escuela: contenidos, tareas e interacciones escolares; sin embargo, como se ha mencionado en el planteamiento del problema trabajaremos el currículo oculto como categoría inseparable del currículo desde los planteamientos de Torres (1998) en su libro “El currículum oculto” de la Universidade da Coruña (España), quien afirma que este es

El conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. (p. 198)

Por tal razón no debe ser desligado del currículum oficial, que para Torres indica tanto las normas legales, como los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula (1998).

Referente a los estudios sobre el género encontramos investigaciones ubicadas en el ámbito educativo latinoamericano a nivel de la educación secundaria, media y superior, como lo es “Educación y género. Documento eje,” del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2019) y el artículo de revista “Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina” Prince (2021); las cuales están inclinadas a visibilizar las brechas que persisten en estos espacios de construcción de

conocimiento. En estos trabajos se hace énfasis en que la educación se ofrece desde un enfoque androcéntrico, situando la mirada patriarcal como válida, lo que hace que se dejen de lado las luchas históricas que las mujeres, en compañía de algunos hombres, hemos dado para la obtención de igualdad de oportunidades e igualdad de derechos en diferentes áreas y escenarios públicos.

Ahora bien, también hay investigaciones situadas en la educación inicial y educación primaria como el artículo de revista “Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial” de Camacho y Watson (2008) que evidencian las relaciones entre currículo-curriculo oculto-género y analizan los roles y relaciones de género que se construyen a partir de la influencia de la socialización y que se legitiman en la escuela por medio del currículo. En ellas se enfatiza en la importancia de la función de las maestras, los maestros y los agentes educativos en la construcción de la cultura de género en aras de potenciar una sociedad caracterizada por la igualdad de oportunidades y equidad de género, en la que se erradique la exclusión, el sexismo, la homofobia y la transfobia de los espacios educativos.

En Colombia se han realizado estudios en los que se analiza la relación género-curriculo y género-escuela, artículos como: “Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Curriculo” resultado de una investigación de Giraldo (2014) que permite hacer un acercamiento a los discursos sobre el género que circulan en los espacios educativos y da especial importancia a nombrar la posición pasiva designada a las y los estudiantes frente a la construcción de su identidad de género.

De igual manera el texto de Giraldo et al. (2019) “Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros” indaga y problematiza acerca de

las concepciones de currículo presentes en los programas de formación de maestros, las cuales guían la acción y la práctica docente. Nos propone una resignificación del currículo que implica asumirlo como un proceso o método para ‘negociar travesías’, pensarlo como un sistema de relaciones interdependientes y conexas, como un acto performativo que tiene lugar en unos contextos concretos con personas concretas.

En la Universidad de Antioquia, desde la Facultad de Educación: Patiño, Caicedo y Mesa, (2014) estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en su trabajo de grado: *Pedagogía Infantil, espacios escolares y formas de subjetivación: aspectos del curriculum oculto relacionados con los roles de género de niños y niñas expresados en los espacios escolares del Centro Educativo Mundo Alegrías*, se preguntaron por los roles de género que asumen las niñas y los niños debido a la influencia de diferentes situaciones que ocurren en la escuela relacionados con el currículo oculto propuesto por Jackson (s.f): el discurso de maestras y maestros, la decoración de los espacios educativos, los sentimientos de las y los estudiantes hacia la escuela, los juegos, entre otros. Esta tesis de grado fue desarrollada en un espacio de educación no formal en una institución privada de la ciudad de Medellín, el cual sienta precedente y deja una invitación abierta a continuar la investigación desde el saber, las experiencias pedagógicas y las voces de las niñas y los niños, debido a que son escasos los registros en los que se haya estudiado la incidencia del currículo en la construcción de roles y relaciones de género analizados desde la pedagogía infantil.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cómo construyen las niñas y los niños las relaciones de género en la escuela en el marco del currículo en dos Instituciones Educativas del departamento de Antioquia?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

- Analizar las diversas relaciones de género que las niñas y los niños construyen en la escuela en el marco del currículo en dos Instituciones Educativas del departamento de Antioquia.

2.2 Objetivos Específicos

- Describir las relaciones de género entre las niñas y los niños en el ámbito escolar.
- Identificar concepciones sobre el género presentes en el currículo.
- Derivar posibles conexiones entre el currículo y las relaciones de género que tejen las niñas y los niños en la escuela.

3. Marco Teórico

En concordancia con el tema de nuestro trabajo investigativo, acerca de la construcción de las relaciones de género de las niñas y los niños en la escuela, en el marco del currículo, las categorías en las que nos apoyamos para desarrollarlo son: *relaciones de género y Currículo*.

En la revisión de antecedentes de los textos sobre el género, encontramos aportes valiosos que nos van a permitir acercarnos a los conceptos y apoyarnos en los planteamientos de las autoras y los autores, para identificarlos durante el ejercicio investigativo.

En cuanto al concepto género, sus interpretaciones aparecen a finales del siglo XX con las investigaciones del Dr. John William Money y Robert Stoller, para nombrar, desde la psicología, lo que no cabía dentro del sexo biológico, un algo que condicionaba los comportamientos y la construcción de identidad de las personas, lo cual dejó establecida, a grandes rasgos, la diferencia que propuso entender el género como una construcción condicionada por la cultura y al sexo como una característica fisiológica (Hernández, 2006).

Estas distinciones fueron importantes para el movimiento feminista en su lucha por la igualdad entre mujeres y hombres, pues el debate no se agotaba en validar como determinantes las características físicas que eran analizadas desde una perspectiva androcéntrica, sino que proponía abrir la discusión para continuar estudiando la cuestión de la mujer y por supuesto de los hombres, ya que la palabra género no solamente nos incluye a las mujeres; desde los planteamientos de Curiel (s.f.) el feminismo es quien da visibilidad al género como categoría analítica, al respecto plantea

Su utilización teórica, epistemológica y política ha servido para desnaturalizar lo que significaba ser mujer, concebida como “lo otro” en relación con el paradigma

masculino y explicar que las desigualdades entre los sexos no era una cuestión natural sino social e histórica. (p.6)

La irrupción del feminismo, además de necesaria, fue revolucionaria, porque como lo expresa Curiel (s.f.) se dio pie, al camino de entender a la mujer como un sujeto de derechos y no como “algo más” al lado del hombre, a su servicio y disposición.

En el mismo sentido encontramos los planteamientos de Torres (1998)

El término «género», si queremos expresarnos con precisión, se debe usar cuando mencionamos dimensiones o aspectos de carácter no biológico, en los momentos en que nos referimos a las diferencias socioculturales entre hombres y mujeres, por ejemplo, acerca de las disparidades o similitudes en torno a intereses, aptitudes, conductas, aspectos estéticos, etc. La palabra género viene utilizándose en general y, por supuesto, en el contexto de estas investigaciones, referida a etiquetados que se establecen en el marco de una sociedad concreta, fruto de una forma de funcionamiento social específica. (p.85)

Ambos argumentos puntualizan en entender el género no como algo inamovible, por el contrario, como algo que tiende a estar en constante cambio debido a su inmanente conexión con la cultura, lo que nos ha impulsado a las mujeres (mayormente invisibilizadas) a irrumpir, diseñar y proponer estrategias para trascender las brechas existentes a causa de la distinción por género y a hacer notoria la discriminación y exclusión de diversos oficios, trabajos, espacios de formación, ocio y participación, derivados del imaginario erigido por la cultura patriarcal.

Ahora, es momento de traer a colación dos conceptos importantes en esta categoría, roles de género y relaciones de género. Entendemos los *roles de género* como las formas en la que se espera que actuemos, hablemos, vistamos, arreglemos y comportemos según nuestro sexo asignado al nacer (SITEAL 2019); en otras palabras, es la imposición de la sociedad sobre el comportamiento y las actuaciones de los sujetos en una época histórica específica.

Comprendemos las *relaciones de género* como la interacción no solo entre mujeres y hombres, sino también con las configuraciones de género diversas de toda cultura. Estas relaciones varían en función de los cambios sociales de la época; es por ello que las relaciones de género no son estáticas puesto que al estar en una sociedad en constante movimiento responden a esas dinámicas. Sin embargo, desde la teoría feminista se afirma que “los hombres y las mujeres se definen por una relación social que es de clase, concretamente, son clases de sexo, relación que está ligada al sistema de producción, la división social del trabajo y la apropiación individual y colectiva” y que “estas relaciones se enmarcan en relaciones de desigualdad y jerarquías y es explicada a través de la opresión, dominación y explotación de las mujeres por los hombres.” (Claude, citada en Curiel, s.f. p.9)

Así mismo, dice Haug (2006)

Las relaciones de género se convierten en relaciones reguladoras fundamentales en todas las formaciones sociales que conocemos, y resultan absolutamente centrales para preguntas referidas a la división laboral, dominación, explotación, ideología, política, ley, religión, moral, sexualidad, cuerpos-sentidos, lenguaje, etc., al tiempo que trascienden cada uno de estos ámbitos. (p.328)

Esto significa que hablar de relaciones de género nos permite tener una mirada más amplia, debido a que vinculan otros conceptos como estereotipos, roles de género, influencias sociales y culturales, que son adquiridos en el proceso de socialización y normalizados en su llegada a la sociedad, o en palabras de Arendt (1977) al mundo que se les presenta a los recién llegados, quitándoles así sus propias oportunidades de novedad. Así, entendemos las *relaciones de género* como categoría principal dentro de la investigación y la relacionamos con la categoría *currículo*, para identificar la incidencia de los presupuestos enmarcados en el currículo en las relaciones de género que tejen las niñas y los niños de las instituciones educativas donde tuvo lugar esta investigación, puesto que existen autoras y autores que advierten sobre esta posible influencia. Desde los estudios sobre el género, Giraldo (2014) expresa

Entender el currículo es crucial para comprender las formas en las cuales las identidades de género de los estudiantes y las estudiantes se han configurado por medio de los significados que circulan en el día a día de la escuela. (p.214)

Es por ello que, en sus postulados, la autora considera que: “la escolarización se convierte en uno de los vehículos más importantes para promulgar las estructuras y discursos sociales y para promover las relaciones de género existentes” (p.212).

Siguiendo este planteamiento, entendemos la urgencia de que la escuela visibilice, respete y reconozca, todas las configuraciones de género y que diseñe estrategias para que toda la comunidad educativa lo haga también, con el ánimo de aportar a la transformación social que permita una vida libre de violencias y discriminación.

El *currículo* como campo especializado del saber educativo, tiene su origen según Arellano (2016) a principios del siglo XX y se define como un instrumento de educación tanto formal como informal que concreta los fines y propósitos; es por ello que responde a las demandas sociales y culturales de los sujetos. (p.3)

Ahora bien, nos enfocamos en la propuesta de Prince (2021), quien expresa que el currículo explícito (*curriculum*) no debe divorciarse del implícito (*currículo oculto*), pues al aplicarse de manera mancomunada desarrollan la integralidad del ser humano. El currículo explícito se genera de manera evidente mientras que el currículo implícito, no se encuentra expuesto de manera directamente palpable en todos los casos; sin embargo, se expresa en la cotidianidad de la escuela.

Currículo y currículo oculto son dos conceptos articulados que van encaminados en la misma línea de trabajo y que en los textos consultados para esta investigación los trabajan como una sola categoría. Por ello, hablaremos específicamente de currículo como categoría global que abarca intrínsecamente el currículo oculto. Así, desde los planteamientos expuestos por Torres (1998)

El currículo (*currículum en latin*) se refiere tanto a un plan de estudios o formación como también, al reporte de datos, estudios y trabajos que constituyen la trayectoria de una persona. El currículum son todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas. (p.198)

De la misma manera este autor propone que *currícula* (plural latino de *currículum*) es fundamental “en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (p.10). Lo que permite que durante el desarrollo de este trabajo hablemos de currículo teniendo en cuenta la subcategoría de currículo oculto sin separación.

También es importante mencionar los postulados de Osorio (2017), quien presenta el currículo desde el diálogo permanente con el contexto histórico, cultural y social que implica cambios en las prácticas educativas y de crianza. Por ello, esta autora propone cinco perspectivas posibles para su comprensión: primero, desde una mirada *didáctica* abarcando el término como proyecto (Álvarez, 1987, citado en Osorio, 2017). Segundo, esboza el currículo como un *cruce de las diversas prácticas sociales y las preocupaciones pedagógicas*. Tercero, el currículo como *mediación cultural* y como instrumento de acción e intervención social en los escenarios escolares, y como posibilitador poderoso para configurar los proyectos culturales de la sociedad en general. Cuarto, el currículo como *el problema en sí de solucionar la cuestión de la representación de los procesos sociales de la reproducción*, señala de manera crítica e interesante al currículo como el problema de la representación y lo convierte en el problema central de las Teorías Educativas (Ludgren, 1992, citado en Osorio, 2017). Quinto, el currículo como *configurador de la práctica educativa*, este análisis reflexivo lleva a la autora a concluir que delimitar el currículo a un solo significado es restringir su complejidad y su riqueza como práctica social, específicamente en la escuela. (Osorio 2017)

Es por ello que seguimos los postulados sobre el currículo propuesto por Giraldo et al. (2019) los cuales nos llevan a sostener que es una construcción social que se modifica

constantemente, entendiendo que el currículo es un evento que “simplemente sucede” y por ende tiene lugar en las interacciones y contextos educativos. Es así como el curriculum llega a configurarse mediante procesos e intercambios en el marco de las relaciones que establecen niñas, niños y agentes educativos a lo largo de los cuales planear, poner en marcha y evaluar, están todos relacionados recíprocamente y no conservan una linealidad u orden específico. Se refiere entonces a todo lo que acontece en el proceso educativo mediante la interacción y relación con el otro y con los otros como lo venimos planteando anteriormente.

Finalmente, el currículo está directamente vinculado con las relaciones de género que se entretajan en la escuela porque, en palabras de Prince (2021):

Puede decirse que el currículo es un poderoso aliado para lograr el cambio de paradigmas y la mutación social necesaria para que se presente la apertura hacia un mayor respeto hacia los derechos de las personas, entre cuyo núcleo se considera el relativo a las prerrogativas femeninas. (p.4)

El currículo, como lo hemos mencionado, es el medio que se utiliza para llegar y permear los espacios en donde las relaciones que construyen las y los estudiantes se encuentran y crecen; además es un potencial transformador de las relaciones sociales en la finalidad de formar a las niñas y a los niños con perspectiva de género.

4. Metodología

La investigación en campo se realizó en dos instituciones de carácter público del departamento de Antioquia, una ubicada en el municipio de El Carmen de Viboral y la otra en el municipio de Medellín. En ambas instituciones la población objeto de estudio fueron las y los estudiantes de primero y segundo grado divididos en grupos mixtos de

aproximadamente 40 estudiantes, las maestras y los maestros responsables de la formación y demás actores presentes en la escuela como: personal de seguridad, personal de la papelería y personal de servicios generales.

Durante nuestros encuentros sostuvimos interacciones con 23 niñas y 20 niños aproximadamente del grado primero y 28 niñas y 17 niños del grado segundo con rangos de edad entre los seis y los ocho años, acompañadas por maestras profesionales en Licenciatura en Pedagogía Infantil y Normalista Superior, próxima a adquirir el título profesional en Licenciatura en Educación Básica Primaria.

La investigación se fundamentó en el paradigma investigativo de corte cualitativo porque nos permitió describir e interpretar la realidad social y cultural de los actores escolares. Al respecto dicen Rodríguez y Valdeoriola (s.f)

Las metodologías cualitativas se interesan por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por la “realidad” tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha “realidad social” es construida. (p.47)

Con este paradigma investigativo, según Rodríguez y Valdeoriola (s.f) los investigadores “buscan los significados y sentidos que las personas le otorgan a los hechos que vivencian y experimentan en su cotidianidad, desde su individualidad que atraviesa la colectividad” (p.47).

Desde la metodología de investigación en Ciencias Sociales la investigación cualitativa parte de la realidad social en la que se investiga y es donde se genera el conocimiento de la realidad humana de una manera constructivista y dialógica. Nosotras como investigadoras nos situamos en el contexto específico de interrelación de las niñas y los niños con los agentes educativos. Esto lo hicimos en visitas periódicas a las escuelas interactuando con la comunidad académica para comprender los encuentros cotidianos en su lógica y especificidad.

En este sentido, nos interesó profundizar en el análisis de datos y situaciones relevantes para identificar y describir lo que sucede en la escuela desde lo que pudimos observar en: las interacciones académicas y en los otros escenarios que ocurren en el espacio educativo como juegos, organización de las aulas, comunicación entre actores escolares, el uso del lenguaje en la ambientación de espacios propios de la escuela, en las relaciones interpersonales y lo que las niñas y los niños piensan sobre estas. Todo ello desde una mirada hermenéutica como fundamento epistémico de la antropología y así de los fenómenos socio-culturales (Alarcón, 2015) para permitir la comprensión e interpretación de tales fenómenos, además, desde la revisión y lectura de los documentos oficiales, específicamente de los PEI y los Manuales de Convivencia de ambas instituciones educativas.

Por medio de este paradigma identificamos y analizamos las construcciones de las relaciones de género en las niñas y los niños, las maestras, los maestros y demás agentes educativos que intervinieron e hicieron parte de los contextos escolares, así como entender y explicar cómo estas construcciones inciden en las realidades sociales de las y los estudiantes.

En coherencia con el paradigma de investigación en el entorno educativo, el método investigativo que lo fundamentó fue la Etnografía, la cual tiene como finalidad comprender un fenómeno sociocultural desde las perspectivas de las personas que hacen parte o son objeto de estudio de la investigación, tal como afirman Rodríguez y Valldeoriola (s.f) “la etnografía más bien se centra en aportar una comprensión detallada de las distintas perspectivas de otras personas o grupos” (p.53). Y específicamente refiriéndose a la función interpretativa de la etnografía dice Alarcón (2015)

La justificación del uso de la interpretación en la Etnografía, descansa, por un lado, en el hecho de que permiten al etnógrafo transmitir su entendimiento de una cultura, y por otro lado, en el hecho de que cuanto puede alcanzarse por la interpretación, no podría alcanzarse a través de un acercamiento puramente descriptivo. (p.10)

El método etnográfico, permitió entonces develar las dinámicas presentes en las instituciones de manera holística, posibilitó tránsitos no lineales entre los diferentes momentos de la investigación, centrándose en la relación dialógica con las perspectivas y miradas de las y los participantes que aportaron una comprensión detallada de la problemática y así una visión global que potenció en profundidad el análisis, pasando de sólo recolectar y acumular datos a construir tejidos con la información obtenida, contrastarla con otras producciones con temas en común y analizarla en clave de posibles hallazgos.

Entender el método Etnográfico en perspectiva hermenéutica nos posibilitó una comprensión/interpretación importante de las subjetividades presentes en la escuela y de los sucesos cotidianos de las relaciones que se construyen con base en el género.

Conforme al interés de generar información durante las visitas a las instituciones educativas y de vincularnos con los procesos educativos y de interacción social de las niñas, los niños y los agentes educativos y con base en los objetivos de nuestro estudio aplicamos las siguientes cinco técnicas propuestas por (Sabino, 1992, citado en Ruiz., 2011) a la hora de realizar procesos de investigación:

- Observación: Consiste en detenerse, reflexionar y confrontar un fenómeno y describirlo detalladamente.

De acuerdo con lo planteado, a partir de la observación se dio nuestro primer encuentro en calidad de maestras investigadoras con las instituciones educativas, con las niñas y los niños de ambos grados, las maestras y agentes educativos. Este encuentro fue indispensable para la revisión y lectura de los documentos oficiales: Manual de Convivencia y PEI, además, para la generación de información a partir de las diferentes carteleras e imágenes, resultado de los recorridos que realizamos por los espacios de las escuelas.

- Diarios de campo: Son escritos reflexivos donde se ponen en evidencia las experiencias vividas en los encuentros pedagógicos y su función es dejar registro de lo que pueda ser útil en una investigación.

Estos escritos los realizamos después de cada visita a las instituciones educativas para detallar los encuentros en el aula y en los descansos: describir los contenidos de clase, los juegos, la comunicación, las decisiones y en general las interacciones entre las niñas, los niños, las maestras, los maestros y los demás agentes, en relación a lo que sucede en las escuelas.

- Entrevistas: Esta técnica de generación de información consiste en plantear preguntas directamente a los participantes: niñas, niños y agentes educativos, para así obtener una aproximación a lo que piensan, lo que sienten o las experiencias que han tenido, en este caso con sus relacionamientos con otras y otros y lo que se dice y lo que se interpreta en la escuela sobre el género.

Utilizamos la entrevista semiestructurada con preguntas guía que permitieron ir construyendo una secuencia de preguntas de manera abierta y en consecuencia una conversación que nos brindó información sobre las imaginarios que tienen las y los adultos sobre las niñas y los niños de las instituciones educativas y de cómo ven ellos las interacciones entre los distintos géneros.

- Grupos focales: Esta técnica de generación de información consiste en reunir un pequeño grupo de personas donde se intercambian ideas sobre un tema específico. El encuentro está previamente planificado por el moderador que es la persona que genera la información producida en el grupo.

Nos interesó la realización de grupos focales con las niñas y los niños con el fin de conversar y profundizar sobre sus ideas respecto al género y para poder escuchar sus narrativas acerca de las relaciones que entre pares se establecen en la escuela; puesto que estas cosmovisiones son susceptibles a permear los encuentros en las aulas y por fuera de ellas. Diseñamos una planeación que nos permitió escuchar opiniones, observar sus expresiones y las interacciones que surgieron entre ellas y ellos derivadas de la actividad que les propusimos.

- Análisis iconográfico: imágenes y ayudas audiovisuales

Estas herramientas: imágenes, música, grabaciones de voz y videos, nos permitieron la generación de información de acuerdo a las experiencias de las niñas y los niños durante los encuentros y la sistematización y/o digitalización de información relevante para la investigación consignada en pinturas, dibujos, carteleras informativas y/o decorativas que hacían parte del paisaje de ambas instituciones educativas.

De acuerdo con los instrumentos que aplicamos en los encuentros semanales con las niñas y los niños planeamos actividades que nos permitieron tener un acercamiento de confianza, con el ánimo de que la participación nos brindara la información para discutir y analizar cómo se construyen las relaciones de género de las niñas y los niños en el marco del currículo. Sin embargo, tuvimos encuentros en los que no obtuvimos información relevante ni posibles respuestas a nuestras preguntas, eso hizo que tuviéramos que buscar el ¿por qué?, repensar algunas actividades, el tiempo de ejecución, el espacio, la cantidad de estudiantes y tomar decisiones en busca de enfocar esos encuentros teniendo en cuenta las experiencias previas.

Durante la primera visita a la institución observamos, además de la infraestructura y sus divisiones, las opiniones y expresiones depositadas en la decoración y la ambientación de ambas escuelas: carteleras, murales, cuadros de información, entre otros. Realizar la observación de los espacios y ambientaciones fue un insumo importante para nuestra investigación porque da cuenta de lo que para la institución es valioso, sus ideas y pensamientos sobre temas específicos, en otras palabras, su cosmovisión y por consiguiente lo que se transmite a su comunidad educativa.

Decidimos realizar un grupo focal como espacio para la conversación, al inicio fue pensado para las familias de las y los estudiantes, sin embargo, por las diferentes actividades programadas por la institución tuvimos que privilegiar esos encuentros con las niñas y los niños que finalmente son el objeto de estudio de esta investigación; para desarrollarlos utilizamos diferentes metodologías pues en el grado segundo se realizó en un sólo momento y con todas y todos los estudiantes que acudieron ese día a la escuela, mientras que en el grado primero se realizó en cinco grupos mixtos de entre seis a ocho estudiantes con una duración aproximada de dos horas.

Así mismo, sucedió con las entrevistas, debido a que durante la planificación de los instrumentos fue pensada para las niñas, los niños y las adultas y los adultos presentes en las escuelas, sin embargo, después de la obtención de información que consideramos importante para tener en cuenta como hallazgos, decidimos reestructurar las preguntas y realizar entrevistas semiestructuradas a las personas que conforman la categoría de lo que hemos venido llamando demás agentes educativos. Se realizaron cuatro entrevistas divididas entre el personal de seguridad y el personal de servicios generales, con el fin de conocer sus ideas y concepciones sobre las infancias y los asuntos de género enfocándonos en la influencia social y cultural que permea los espacios escolares.

Estas decisiones metodológicas se dieron con base en el manejo del grupo, en la disponibilidad de tiempo y las situaciones en particular que nos sucedieron, pues teníamos claro el objetivo de la actividad y las variaciones y/o renunciadas a las que debíamos estar abiertas según fuera el caso.

Toda la información que generamos a través de los instrumentos que aplicamos, la consignamos en los diarios de campo, que fueron plantillas para escritos narrativos en los que detallamos lo que sucedía con nosotras, nuestras planeaciones y su ejecución y el acompañamiento educativo que realizamos en cada aula y espacio de las escuelas.

En cuanto a la revisión documental, nos encontramos con que, en una de las instituciones educativas ambos documentos: PEI y Manual de convivencia se encontraban disponibles de manera digital en la página web, contrario al PEI y Manual de convivencia de la otra institución educativa que además de estar sólo de forma física, no estaban disponibles, pues nadie de la institución daba razón de ellos, hubo especulaciones sobre su ubicación, sin embargo, al final pudimos hallarlos y leerlos, encontrando que su fecha de creación es el 2015 y que recibe el nombre de prospecto institucional: Manual de convivencia y que allí mismo se encuentra una especie de resumen del PEI. De esas lecturas extrajimos, especialmente la información sobre las exigencias y el uso de los uniformes, los deberes, los derechos y el perfil de los estudiantes y las familias.

4.3 Consideraciones Éticas

Como investigadoras creemos crucial que el análisis y la reflexión ética en la investigación cualitativa vayan más allá de las normas nacionales e internacionales establecidas para proteger los derechos de autor y la privacidad de los participantes. Por esta razón llevamos a cabo un ejercicio constante de reflexión que ha abarcado todo el proceso de indagación y análisis. Nos aseguramos de proteger y salvaguardar los derechos, deberes, dignidad, confidencialidad y privacidad, como lo propone Galeano (2004), de todas las

personas involucradas en la investigación: las niñas, los niños, las maestras, los maestros y demás agentes educativos; quienes en adelante las llamaremos *participantes de la investigación* y se encuentran codificados en los hallazgos como: P1, P2, P3 y así sucesivamente para nombrarlos. De la misma manera las instituciones educativas están codificadas como I1 para referirnos a la institución educativa ubicada en la ciudad de Medellín e I2 para referirnos a la institución educativa ubicada en El Carmen de Viboral (Ver anexo 1).

Durante el proceso de investigación, obtuvimos el consentimiento firmado por parte de las familias y/o cuidadores (ver anexo 2) y se les informó a todos los participantes acerca de los objetivos de la intervención; se les garantizó el anonimato de sus datos personales y se les explicó que la información divulgada sería netamente académica. Además, se les hizo saber sobre los riesgos y beneficios que conllevaba participar en la investigación, asegurando la voluntaria y autónoma cooperación de cada uno de ellos y su libertad para decidir no continuar participando en cualquier momento durante el proceso de investigación.

5. Hallazgos

Realizamos una lectura, selección y categorización que permitió un análisis integrado de la información generada durante el proceso de investigación. Este análisis nos mostró posibles respuestas a la pregunta de investigación ligadas a los objetivos del proyecto. Llevamos a cabo un proceso de triangulación donde pusimos en diálogo tres ejes fundamentales para identificar y analizar los hallazgos: 1) la información generada durante el trabajo de campo, 2) algunas reflexiones teóricas de diferentes autoras y autores acerca del

tema de investigación y 3) nuestra interpretación de los hallazgos como maestras investigadoras.

Con el objetivo de responder a la pregunta de investigación sobre cómo las niñas y los niños construyen relaciones de género en la escuela en el marco del currículo, proponemos dos categorías de análisis: 1) *Desde la escuela: discursos, ambientación y registros. Brecha entre lo dicho y lo hecho.* 2) *Influencias socioculturales dentro y fuera de la escuela: el impacto en las relaciones de género.* Estas emergieron de los discursos de las niñas y los participantes a través de entrevistas semiestructuradas, talleres, grupos focales y narrativas; además, como lo mencionamos anteriormente, realizamos un proceso de codificación para identificar a cada uno de las niñas y los participantes apelando a la confidencialidad. Estos instrumentos se aplicaron durante el trabajo de campo en dos instituciones educativas durante el segundo semestre del año 2022.

De igual forma, tuvimos en cuenta la información generada a través de la observación de las imágenes, carteleras, prácticas y la lectura de documentos oficiales de cada institución educativa para identificar, describir y analizar algunas concepciones de género que aparecen en las interacciones y relaciones entre las niñas y los niños en la escuela, que de una u otra manera están permeadas por los adultos que los rodean en su cotidianidad.

5.1 Desde la Escuela: Discursos, Ambientación y Registros. Brecha Entre lo Dicho y lo Hecho.

La observación fue una técnica realizada intencionalmente durante las dos primeras visitas a las instituciones educativas, de allí, identificamos y fotografiamos algunos elementos de la ambientación asociados con las relaciones de género. Es de anotar que la

observación fue un instrumento aplicado durante todo el tiempo de trabajo investigativo. De allí resultan las cinco imágenes que disponemos como parte de esta categoría y que son objeto de análisis, enfocándonos en su contenido escritural e iconográfico. A su vez porque estamos de acuerdo con Gil, (2014 citado en González & Rodríguez 2020) acerca de que la cultura visual que está depositada dentro y fuera de las aulas en las instituciones educativas hace parte del currículum permitiendo la reproducción de estereotipos de género, al respecto agrega el autor

La cultura visual también reproduce estereotipos, transmitiendo información de manera implícita. En las fotografías y/o dibujos que rodean al alumnado de educación infantil se pueden encontrar numerosas imágenes que representan la visión tradicional y androcéntrica sobre el género, así como los roles atribuidos a hombres y mujeres. Esta reproducción de estereotipos de forma implícita nos direcciona hacia el currículum oculto. (p.135)



Esta primera imagen fue fotografiada en la II, hace parte de una cartelera ubicada en el pasillo en el espacio que hay entre un aula y la otra. Su contenido es motivacional y propositivo para las niñas y los niños; sin embargo, como investigadoras queremos hacer notar el uso de la imagen de niño (varón) científico, pues consideramos que es un estereotipo que ha potenciado la idea de que las profesiones asociadas a la ciencia son exclusivas para los hombres. Lo que representamos es determinante en las ideas que transmitimos a las niñas y a los niños, debido a que en su proceso de desarrollo e inscripción a la vida sociocultural de la sociedad que habitan tienen como referente a las personas adultas que los rodean, inicialmente su familia y posteriormente la escuela, atendiendo y aprehendiendo así las ideas que, en este caso, sobre el género tienen esas personas. Aguilar (2015) lo expresa de la siguiente manera:

La familia por ser el lugar donde los niños y niñas permanecen la mayor parte del tiempo tiene gran influencia en sus roles durante toda la vida, son los padres los que inculcan ideas más marcadas de lo que es correcto que hagan las niñas y lo que es correcto para los niños. (p.14)

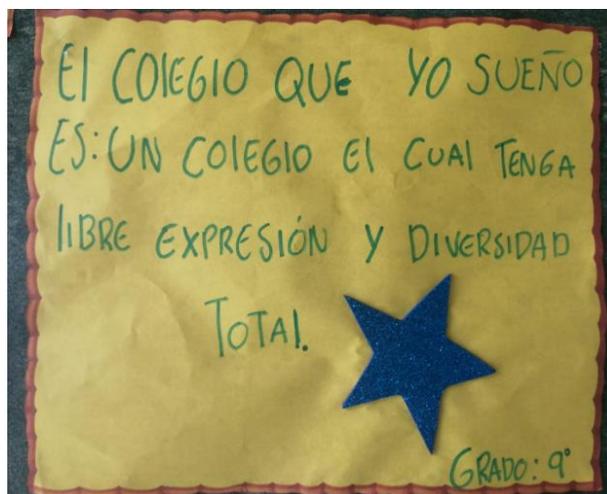
Y al respecto de la escuela afirma que “es un entorno de influencia muy fuerte ya que en ella se debe propiciar que los niños y niñas tengan contacto con diferentes modelos de roles y no enmarcar los estereotipos para cada género” (p.14).

Por tanto, ambas instituciones serán determinantes en las construcciones referente al género que las niñas y los niños elaboran en esos acercamientos al tema, desde lo que se les enseña directamente, lo que escuchan, lo que observan y con lo que interactúan en su proceso de crecimiento, además de las otras influencias que reciben del medio social que habitan: los medios de comunicación, los juguetes, los juegos, entre otros, que serán ideas que desarrollaremos a profundidad en la siguiente categoría de análisis.

SUEÑO CON UN COLEGIO DE
INCLUSIÓN, DONDE SE RESPETE
LA DIFERENCIA Y LAS IDEAS
DE LOS DEMÁS...

Maestra.

el colegio que soñamos que
promueva una educación de
calidad para todos valorar la
diversidad y las diferencias y
fomentar el sentido de perte-
nencia y brindar esperanzas
de futuro. Personal de Aseo.



Estos tres mensajes hacen parte de la segunda cartelera en la que se preguntaba por: “¿qué colegio quiero?”. En esta se expresaron los deseos de las y los estudiantes, las maestras, los maestros, el personal administrativo, el personal de servicios generales y el personal de vigilancia. Trajimos específicamente estos tres por lo reiterativo en el llamado a la inclusión, a reconocer y a respetar la diversidad y las diferencias, lo que nos lleva a plantear la hipótesis de que estos temas están siendo trabajados y reconocidos por la comunidad educativa y que muestran que en la institución educativa se busca promover la convivencia. Esto es importante porque como lo menciona Guédez (2005):

La diversidad y la inclusión son consustanciales a la cultura y a la educación. En definitiva, la cultura y la educación son a partir de la diversidad y para preservar la diversidad. Pero, asimismo, la cultura y la educación son a partir de la diferencia y para reducir las diferencias. En este contexto, la inclusión es para asegurar la diversidad y para redimensionar la significación de la cultura y de la educación.
(p.120)

La necesidad que reconocemos en el trabajo de los temas mencionados anteriormente en el espacio escolar radica en lo imperante de los cambios socioculturales que traen consigo una oleada de posibilidades de ser, en cuanto a la perspectiva sobre el género, que le apuestan a erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres y entre las personas disidentes sexuales y de género que merecen también el poder habitar tranquilamente este espacio que es de todas y todos, cambios en los que la escuela tiene un papel importante al ser el espacio a donde llegan las niñas y los niños a conocer el mundo.

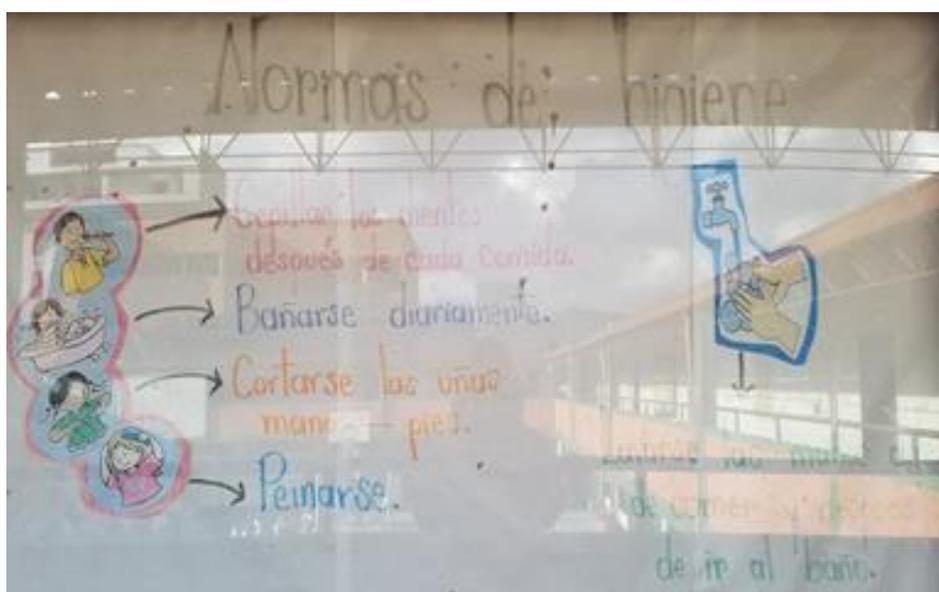
Ahora, traemos algunas de las imágenes que observamos en la ambientación de la I2 donde encontramos ilustraciones acerca de la diversidad, del cuidado personal y de la sexualidad.



En la tercera cartelera ubicada en los pasillos cercanos a la entrada principal, se describen los valores en los que la institución se pretende enfocar para tener una comunidad educativa diversa donde todos se relacionen “con respeto, tolerancia y aceptación para disfrutar un mundo en paz y armonía” desde la diferencia que cada una y cada uno de los

estudiantes representa. Vemos que al parecer la diversidad es un tema importante dentro de las instalaciones ya que se promueve su reconocimiento desde los documentos oficiales hasta la ambientación. Desde allí intentan dar a conocer que lo que enriquece realmente los vínculos académicos y afectivos es el reconocimiento de la diferencia, tal y como lo reconoce Sonia Nieto, la puertorriqueña pionera de la educación multicultural, quien habla de la importancia de crear e implementar currículos que afirmen la diversidad del estudiantado, a modo de propiciar la equidad educativa y social reconociendo las diferencias culturales, raciales, lingüísticas y de género. En otras palabras,

...todos los niños tienen una mirada luminosa que demuestra las ganas que tienen de aprender, sin importar sus diferencias étnicas, culturales, clase social y género. Dicha mirada convierte la educación en un derecho para todos. El aprendizaje es influenciado por los valores culturales que definen las personalidades individuales de los estudiantes. (Nieto, 1999, citada en Lara, 2012, p.167)



La cuarta cartelera ubicada al lado de los servicios sanitarios, sugiere las *normas de higiene* que la institución educativa recomienda para las niñas y los niños. Lo que podemos observar es que “bañarse diariamente, cortarse las uñas de las manos y de los pies y peinarse” están representadas por figuras de niñas (mujeres) como si estos cuidados estuvieran directamente relacionados con estas, mientras que cepillarse los dientes” está representada por una figura de niño (varón) dando a entender que es la principal y única norma de higiene para ellos. Esto puede estar relacionado con la carga y la presión social acerca del verse bien, la cual está más referenciada para con las mujeres desde tempranas edades clasificándolas de acuerdo al rol social, justo como lo menciona Orenstein (2016)

Existe una presión sobre las jóvenes mujeres para que reduzcan su valía a su físico y que consideren su cuerpo como un conjunto de partes que existen para el placer de otro; para que cuiden todo el tiempo de su apariencia; para que actúen su sensualidad en lugar de sentirla: la llamada cosificación femenina. (p.18)

Esto es realmente condicionante y nosotras como mujeres podemos dar testimonio de ello, pues también fuimos y hemos sido objeto de los estereotipos de belleza desde nuestra infancia hasta la actualidad, pues constantemente tenemos que enfrentarnos a las imágenes, los pensamientos e ideas de cómo debemos vestirnos, comportarnos y ser, algo que resulta reprochable y que ha sido profundizado en los estudios sobre las mujeres y que en definitiva son determinantes para el mantenimiento de las brechas entre hombres y mujeres.



Finalmente, La quinta cartelera, ubicada al lado de los salones de los grados de primaria, observamos una pareja de jóvenes simulando una caricia y se explica en palabras clave qué es la sexualidad para la institución: “ayuda, reflexión, prevención, comunicación, autocuidado, igualdad, autonomía, salud, bienestar y responsabilidad” nombrando todo aquello como *educación sexual*. Vemos que en la representación el hombre está con sus brazos y piernas abiertas de manera más libre para expresar y acariciar y si vemos la imagen parece que es él el que toma la iniciativa, mientras que la mujer está un poco recatada, podríamos decir que tímida con sus brazos y piernas completamente cerradas.

Aquí creemos importante analizar cómo las relaciones de género que se entablan desde la educación sexual, en algunas instituciones educativas, al parecer van de la mano con las ideas de la sociedad machista donde el hombre es más libre para hablar y actuar en cuanto su sexualidad y las mujeres más cerradas o limitadas. Para explicar un poco más esto traemos nuevamente a Orenstein (2016) quien en su libro *Girls and sex* propone que

La autocosificación de la mujer desde la educación sexual viene con repercusiones como las actitudes más negativas hacia la sexualidad, incomodidad al hablar sobre sexo y mayores tasas de remordimientos relacionados con su actividad sexual. Es por ello que se considera que imponer el recato es una manera de proteger y contener la sexualidad de las jóvenes y, por asociación, se les impone la obligación de controlar a los muchachos. (p.18)

Por otro lado, nos parece muy importante el hecho de que las instituciones educativas expongan el tema de la educación sexual a toda la comunidad educativa y más directamente a las niñas y a los niños, inculcando el cuidado no solo de cuerpo sino también el cuidado por sí mismo y por los otros a nivel integral.

Durante la lectura de los documentos: PEI y Manuales de Convivencia, nuestro interés se centró en conocer si están escritos en clave de género y, si hace referencia a las niñas y a los niños por igual, teniendo una apertura a la diversidad.

De las lecturas de ambos documentos expondremos diferentes apartados como los perfiles de los estudiantes, el perfil de las maestras y los maestros, el perfil de las familias, los uniformes, entre otros, debido a que identificamos que forman parte de su contenido algunos estereotipos y designaciones de roles que intervienen en la construcción de las relaciones de género entre las niñas y los niños.

En la II, en el Manual de Convivencia, en el apartado de perfil de los estudiantes encontramos

- Acepta, respeta, comparte y se relaciona con el otro, expresando su identidad y respetando la identidad del otro. Reconoce la diversidad humana y es un agente de integración e inclusión.

- Se siente en propiedad de su cuerpo y respeta los límites del otro, demuestra autonomía, cuidado y responsabilidad sobre sus derechos sexuales y reproductivos.

El otro perfil del estudiante encontrado en el PEI: La I2 pretende formar un estudiante que desde el:

- **Ser:** Tenga conocimiento de sí mismo. Sea creativo. Se supere. Acepte al otro tal como es. Sea respetuoso, responsable, ecuánime y una persona que acepte la diferencia.

- **Saber:** Aprenda a aprender. Lea comprensivamente. Se expresa con coherencia. Investigue permanentemente. Razone con claridad. Sea capaz de producir escritos.

- **Hacer:** Transforme su entorno. Participe en la solución de problemas cotidianos. Valore el patrimonio socio-cultural.

Consideramos de gran importancia que se destaquen y promueven estas ideas sobre las y los estudiantes y que al acercarse a los documentos de su institución, conocerlos y apropiarse de ellos pueden expresar sus sentimientos, comportamientos y decisiones, amparados en estos referentes como el Manual de Convivencia que promueve la vida en comunidad, sin dejar de lado las diferencias y los conflictos que la componen. Ambos perfiles del estudiante son insistentes en el respeto por el otro, las diferencias individuales y la promoción de la construcción de una vida solidaria dentro y fuera de la escuela.

Al respecto de los derechos de los estudiantes la I1, dice:

- Que se le respete su dignidad, identidad, diferencias étnicas, religiosas e ideológicas.
- La Institución Educativa garantiza que los estudiantes que pertenezcan a la comunidad LGTBI (Lesbianas, Gais, Bisexuales y personas Transgénero), serán sujetos de reconocimiento de todos sus derechos sexuales y reproductivos y se trabajará en consecuencia con su orientación sexual, atendiendo la política inclusiva de la Institución.
- Recibir respeto por nuestra integridad física y sexual y no ser sometidos a ningún tipo de violencia.
- Privacidad sexual sobre lo que queremos hacer con nuestro cuerpo, sin hacernos daño ni afectando a otras personas.

En los derechos de los estudiantes en la I2 encontramos

- Ser respetado en su dignidad como persona dentro de la ley, amparado por los derechos humanos y los derechos de la infancia y la adolescencia; además los relacionados con la dimensión sexual y reproductiva.
- A no ser excluido o discriminado por razones de etnia, género, ideología, posición social, económica, culto religioso, condición de desplazamiento y discapacidad física, cognitiva, sensorial o motora.
- Recibir una formación integral que fomente el crecimiento personal y el libre desarrollo de la personalidad.

- Gozar de un ambiente que lo eduque para la justicia, la diferencia, el pluralismo, la convivencia social y pacífica, para que sus acciones no perjudiquen el bien común.

Estas consideraciones son sumamente importantes teniendo en cuenta la amplitud de formas de habitar el mundo. El puntualizar en conceptos como diversidad de género, diversidad y orientación sexual posibilita un panorama de reconocimiento fundamental y acorde a los cambios socioculturales de esta época, en la que el derecho a la libre expresión y el derecho a una vida libre de discriminación, exclusión y violencia toma más fuerza y visibilidad. Sin embargo, reconocemos también, producto de nuestra investigación, que todo lo que está escrito no necesariamente se ejecuta.

El que la escuela como una de las instituciones de especial importancia para la sociedad formalice y divulgue los discursos sobre la diferencia, su respeto y reconocimiento, representa un valor incalculable para la defensa y garantía de los derechos humanos; pese a que en los documentos oficiales de ambas instituciones educativas leímos los perfiles de las y los estudiantes que se pretenden formar allí y algunas de sus apuestas son por la inclusión y la diversidad, encontramos que ellas y ellos afirman no tener conocimiento acerca de esas apuestas, pues fue reiterativo que no conocieran los derechos y los deberes a los que se acogen al ser parte de las instituciones y que están en los Manuales de Convivencia, lo que nos demuestra que el sólo hecho de estar escritos no representa una apropiación por parte de la comunidad educativa.

Al respecto del perfil de las familias y/o acudientes la I₁ dice

- Consciente de su responsabilidad como primer formador en los deberes básicos del buen ciudadano y los valores éticos personales.

En el perfil de las familias en la I2, encontramos

- Asuman que son los principales educadores de sus hijos y ejercen una influencia decisiva en su formación.
- Transmitan con el ejemplo valores, actitudes y experiencias que permitan a sus hijos crecer y ser buenos ciudadanos.
- Fortalezcan la autoestima de sus hijos reconociendo y alentando sus méritos.

La vinculación de las familias en los procesos de aprendizaje y socialización de las niñas y los niños es necesaria puesto que la escuela por sí sola, y viceversa, no podría con la ardua tarea de formar ciudadanas y ciudadanos dispuestos a dotar el mundo de novedad.

Involucrar a las familias y/o cuidadores en el proceso educativo se convierte en un requisito imperante en el trabajo conjunto de las instituciones de la sociedad para garantizar un mañana en el que, por ejemplo, ser diferentes no sea sinónimo de exclusión.

Para nosotras revisar lo escrito y estipulado sobre el uniforme de ambas instituciones fue revelador, pues si bien previamente intuíamos que esta revisión nos daría insumos para analizar en clave de género, nos encontramos con descripciones muy específicas asociadas a cada género, que nos dejaron inquietudes acerca del respeto a la diversidad del que hablan en los apartados de los derechos de las y los estudiantes.

Respecto a los uniformes encontramos que la I1 no puntualiza en que un uniforme es de niña y el otro de niño pues la forma particular en que denominan: uniforme de diario 1 y uniforme de diario 2 la consideramos innovadora y vinculada a los cambios que introducen las nuevas configuraciones de género, allí se describe los colores y el tipo de tela, el color de los zapatos, la localización del escudo de la escuela, la correa y las medias, en la lectura que realizamos no notamos especificidades tan marcadas como en la otra institución.

Algo que nos pareció muy curioso de la descripción en la I1 es el hincapié en el párrafo final en el que dejan a elección de las y los estudiantes el uniforme con el que se sientan más cómodos. Al respecto dice: “para el resto de momentos se debe portar el uniforme de diario elegido por cada estudiante” (p.14). Esto indica que la institución está pensando en la inclusión de las personas con identidades de género por fuera de la heteronormatividad, además podría representar una apuesta por la búsqueda de la erradicación de la discriminación en la escuela. Sin embargo, nos deja con preguntas lo narrado por las niñas y los niños que manifestaron desconocer la posibilidad de elección del uniforme e insistieron en que uno es para las mujeres y otro para los hombres: “profe, es que el uniforme de las niñas es con falda y el de los niños con pantalón, no se puede cambiar porque yo soy hombre” (P1) y esto puede explicarse porque, aunque está escrito en el Manual de Convivencia, solo se dice por aplicar la norma que lo ordena.

Concerniente al uniforme en la I2 encontramos que explícitamente hacen referencia a las “damas” para nombrar a las mujeres y “varones” para nombrar a los hombres. Así mismo durante la lectura evidenciamos que las especificaciones para con los uniformes de las mujeres, en general, son más detalladas en cuanto al tipo de tela y sus marcas, al color, la cantidad de prendas y elementos que las componen, las medidas en cuanto el largo de la falda, y los tamaños de los accesorios a los que se les dedica un párrafo específico “en caso de usar accesorios deben ser discretos, moños blancos, verdes o grises, si usa maquillaje debe ser suave” (p.82). Por otro lado, los detalles acerca de los uniformes de los hombres son superficiales y básicos, enfatizan en los escudos y colores que representan a la institución educativa.

Esto nos deja inquietudes respecto a las exigencias que se hacen a las niñas ya que evidencian la brecha de desigualdad existente en cuanto al uso de la vestimenta, del aseo y

el cuidado personal que se tiene en comparación con las exigencias en los mismos ámbitos acerca de los uniformes de los niños.

Vemos cómo el género en estos casos se resignifica en actos de la vida cotidiana como el uso de los uniformes y de los accesorios y es leído como un instrumento de vigilancia y de control cuya estructura presiona por restablecer relaciones artificiales de concordancia (Alcántara, 2016).

De igual manera, encontramos resistencias en las y los estudiantes, pues uno de ellos dijo: “El Manual de Convivencia dice que sí se puede, si usted quiere ser de otro género” (P2). Refiriéndose a que las y los estudiantes tienen derecho a expresarse, vestirse y reconocerse en la diversidad de géneros, por ello, consideramos que la institución educativa puede tener en cuenta la diversidad a la hora de tomar decisiones y construir su normativa.

Para finalizar planteamos la inquietud sobre si los documentos de las instituciones educativas, además de estar disponibles, sí están siendo socializados con las y los estudiantes. Dejamos planteada la posibilidad de que ese desconocimiento se deba a que las y los estudiantes que hicieron estas afirmaciones pertenecen a los grados de formación inicial. Ponemos a consideración esta inquietud con el ánimo de que se abran preguntas a próximas investigaciones que se interesen por describir y analizar el alcance y el impacto de los documentos oficiales en las prácticas cotidianas de las escuelas.

Otra influencia importante para las niñas y los niños en la construcción de las relaciones de género en el marco de currículo son las maestras y los maestros quienes en sus discursos y prácticas expresan estereotipos, roles de género, ideas sobre la identidad de

género, el relacionamiento entre las niñas y los niños, los mitos y los tabúes heredados o contruidos desde su propia experiencia y sus representaciones.

Específicamente traemos los siguientes discursos de las maestras, los maestros y los agentes educativos durante el trabajo de campo:

Una de las maestras dijo: “los niños van a usar el inflable primero y las niñas después, porque son más tranquilas y ellos más bruscos” (P10); y de camino al restaurante o al ingresar al salón de clase: “primero las niñas porque si los niños van de primeros, las tumban” (P10); y escuchamos esta expresión de un agente educativo “desde chiquitas, alborotadas y gritonas” (P11). De igual manera oímos decir a un agente educativo: “las niñas son más peleonas entre ellas, siempre pelean por todo” (P12).

García y Fuentes (2001) citados en González y Rodríguez (2020) nos muestran cómo las y los agentes educativos tienen representaciones de roles de género establecidos para las niñas y los niños, estos autores asocian:

...para las mujeres, valores positivos como el afecto, la ternura o la sensibilidad y valores negativos como la sensiblería, el no desarrollo de la afectividad como defensa necesaria o la sumisión, entre otros. Con respecto a los hombres, como valores positivos destacan la capacidad de defenderse, la actividad o el dinamismo y como valores negativos la imprudencia, el abuso de la fuerza física o considerar la decisión como sinónimo de dominación. (p.126)

Es así que las maestras, los maestros y los agentes educativos por medio de sus narrativas y etiquetas al dirigirse a las niñas y a los niños están transmitiendo patrones

culturales donde las mujeres casi siempre son puestas como el “sexo débil”, como quienes deben ser protegidas porque fácilmente pueden salir lastimadas; y a su vez patrones donde los hombres son los más fuertes y dominantes.

En espacios de juego, así como en las clases de educación física algunos de los discursos expresados en repetidas ocasiones fueron: “para los niños el balón de básquet o el de fútbol, para las niñas los balones pequeños” (P12), y “es que los niños son muy bruscos y mejor que jueguen entre ellos para que no aporreen a las niñas” (P12).

Para analizar estas afirmaciones realizadas por las maestras retomamos los planteamientos de González y Rodríguez (2020) quienes han observado que el uso de espacios y materiales escolares también reflejan diferencias de género. Las maestras manifestaron que los implementos deportivos pueden ser determinados por las características atribuidas a cada género: la delicadeza en las niñas y la brusquedad en los niños. Así, los balones grandes y duros deben ser entregados a los niños. Separar a las niñas y los niños con el criterio de atribuciones de género, es una posición que sostiene la segregación.

Un suceso que fue revelador para nosotras fue el que se dio durante las actividades de la semana de la convivencia en una de las instituciones, donde acompañamos a las niñas y a los niños. Allí notamos la importancia del uso del lenguaje y de nombrarnos; específicamente nos referimos a la práctica constante de llamar a todas las personas bajo términos masculinos: chicos, muchachos, niños. En este encuentro un maestro a través del micrófono llamó a los chicos del grado primero a participar en la competencia y una niña se acercó y preguntó: “profe, entonces ¿yo no puedo ir?” (P3) refiriéndose a que solamente llamaron a los hombres. Consideramos que este suceso está relacionado con la experiencia

que tuvimos con las niñas y los niños de este grado, pues desde el inicio de este trabajo investigativo fuimos insistentes en dar un lugar a cada una y cada uno. Es así que, el lenguaje utilizado en el currículo también puede ser una fuente de discriminación y violencia simbólica hacia las mujeres y otras minorías poblacionales. Debido a que si el lenguaje sólo incluye referencias masculinas se puede invisibilizar a la mujer y reforzar la idea del hombre como referente universal. Además, el lenguaje sexista puede perpetuar estereotipos y roles de género que limitan las posibilidades de las niñas y los niños. Giraldo (2014).

En las escuelas encontramos que las narraciones de las maestras dan cuenta de que los recursos que tienen para afrontar situaciones relacionadas con los estereotipos y las etiquetas de género están relacionadas con sus propias experiencias. Durante la entrevista una maestra contó:

“estaba en el tablero borrando y se me acerca uno de los niños y me dice: ¿profe ese muchacho tan lindo, cierto? (El muchacho es un practicante de educación física que le ayuda a la otra profesora). Entonces yo le dije: ay sí, a mí también me parece que es muy lindo. A lo que él me responde: Cierto que si profe, y uno que aquí manifiesta eso y lo miran así todo raro como si uno fuera quien sabe qué. Le dije: ¿y tú cómo te sientes?: No profe, normal me responde él. A lo que yo le dije: halagar a una persona del mismo sexo no tiene nada de raro, a mí me parecen bonitas muchas mujeres y yo les digo: esa ropa como te queda de bonita, como viniste de bella hoy y eso no tiene nada de raro. Él me respondió: cierto que sí profe, usted siquiera me entiende... Entonces es como eso, uno a veces ve que un niño tiene ciertas inclinaciones, pero uno no interviene, además él está muy pequeño, es como en esa exploración, esos comentarios no son muy típicos en niños de ocho años en relación con una persona

del mismo sexo, sin embargo, piensa uno que si le hubiera dicho a otra profe lo hubiera regañado, pero el niño tuvo esa confianza conmigo.” (P12)

Las maestras y los maestros tenemos una gran responsabilidad en cuanto a lo que transmitimos a las niñas y a los niños pues esto repercute directamente en las ideas que se construyen y sostienen en la infancia. En las narrativas de género las maestras y los maestros muestran posiciones que influyen en la construcción de las relaciones de género de las niñas y los niños. Nosotras como maestras investigadoras consideramos que la escuela puede ser promotora de la lucha por la erradicación de las divisiones en beneficio de la equidad, en la medida en que cuestiona algunas prácticas, discursos y posiciones que profundizan la desigualdad.

Traemos a colación las recomendaciones de González y Rodríguez (2020) acerca de cómo potenciar una sociedad igualitaria desde la educación infantil:

- a. Revisar materiales didácticos y curriculares que se utilicen desde la perspectiva de género y elegir correctamente imágenes, canciones, actividades, cuentos, etc., que cumplan con la igualdad entre sexos.
- b. Atender como docentes a nuestras conductas, comunicación, lenguaje corporal que –como currículo oculto– también forma y educa al alumnado.
- c. Utilizar un lenguaje inclusivo para que todo el alumnado se sienta igualmente partícipe de y en la vida escolar.
- d. Trabajar de forma transversal en todas las áreas curriculares de esta etapa educativa, coeducación. (p.135)

Los estudios que argumentan teóricamente la influencia de los discursos mencionan también los recursos didácticos utilizados en las aulas de clases y afirman que:

El material didáctico y, sobre todo, los textos escolares, son un valioso instrumento pedagógico y constituyen mecanismos no conscientes a través de los que aparecen y se refuerzan las desigualdades. Además de los contenidos propiamente curriculares transmiten una visión de lo masculino y lo femenino atendiendo a las consideraciones sociales y a la jerarquía de roles, conformándose como una de las fuentes más eficaces en la transmisión de estereotipos sexistas. (García, 2012, p.12)

Durante la segunda visita de observación una de las niñas estaba realizando una actividad que estuvo orientada por la maestra del curso. En ésta las niñas y los niños debían colorear una imagen de diferentes cuerpos caracterizados desde la heteronormatividad. Cuando le pregunté sobre por qué pintar con ciertos atributos a personajes específicos, me respondió: “este es una mujer porque tiene cabello largo y este otro es hombre porque tiene pantalón y tiene cabello corto” a lo que le respondí con otra pregunta ¿todas las mujeres tienen el cabello largo” y señalé a una de sus compañeras que justo tenía un corte de cabello por encima de los hombros, a lo que ella responde: “ah, verdad. Entonces voy a cambiarla de género” sorprendida por su apropiación conceptual volví a preguntarle: “¿cómo así que cambiarla de género” y dijo: “profe, es cuando una mujer se convierte en hombre o un hombre se convierte en mujer, porque eso se puede” (P4).

Esto nos muestra que los estereotipos y los prejuicios no son innatos en los seres humanos y que por el contrario, son incorporados desde la infancia mediante sus interacciones con los otros mediante las interacciones entre los individuos de la sociedad

desde las infancias; lo que nos permite plantear que es posible transformar los imaginarios sociales que dan calificativos negativos a cualquier demostración de diferencia.

De acuerdo con estos resultados, nos permitimos preguntarnos por los procesos formativos que se están desarrollando en las facultades de educación del país, debido a que producto de esta investigación y de transitar por experiencias del ejercicio pedagógico, aún estamos en deuda por incluir estas discusiones en algunos espacios académicos, sin embargo, hay personas e incluso grupos de investigación, que trabajan con perspectiva de género y que han sostenido estas discusiones. De acuerdo a ello, se hace reiterativo la conversación sobre la reflexión y autocrítica de algunas maestras y maestros sobre sus discursos estereotipados o sexistas y esto evidencia la necesidad de formación en perspectiva de género debido a que en definitiva incide y afecta las construcciones libres sobre identidad y relaciones de género que tejen las niñas y los niños en la escuela.

5.2. Influencias Socioculturales Dentro y Fuera de la Escuela: El Impacto en las Relaciones de Género.

Otro de los hallazgos resultado de este trayecto investigativo fueron las ideas comunes que identificamos como parte del imaginario arraigado a la cultura. Específicamente aparecen ideas en las niñas y en los niños sobre qué es ser mujer, ser hombre y sobre los diversos asuntos relacionados con el género, por ejemplo, sobre la comunidad LGBTIQ+. Además, expresaron sus concepciones sobre los juegos, las relaciones entre ellas y ellos, los códigos de vestimenta, los comportamientos, los oficios, las profesiones, entre otras.

A propósito de esta categoría, traemos algunas de las narraciones de las niñas y los niños en cuanto a las influencias sociales, culturales y familiares que permean el ámbito escolar y que de una u otra manera permiten, tanto cambios de pensamientos como la reproducción de acciones, normas y creencias. Tal y como lo menciona Lundgren (1992, citado en Osorio, 2017) pensando en las relaciones entre la escuela y la cultura: “la misma naturaleza del currículo conlleva un diálogo permanente con el contexto histórico-cultural-social que implica cambios en las prácticas educativas” (p.142). En este caso los cambios se relacionan con diversas formas de ser y de actuar dentro y fuera de la escuela de acuerdo al género y la orientación sexual.

Durante una conversación en los pasillos un estudiante nos dijo: “profe ¿sabe qué? mi tía es lesbiana y es asombrosa” (P5) y frases como la de uno de los niños que afirmó: “profe a mí me gusta ponerme anillos y manillas así brillantes como Bad Bunny” (P6). La opinión de una niña de siete años, que dijo: “si ella quiere pintarse el cabello, se lo pinta, es como ella quiera estar, ella mirará si la regañan. Igual ella es mi amiga” (P7) y uno de los niños del segundo grado afirmó: “los niños no se pueden poner el uniforme de las niñas, se ve feo. Mi mamá dijo que le pueden hacer bullying” (P6). Aquí queremos traer las anotaciones del Instituto Interamericano del niño, la niña y los adolescentes, que hace hincapié en la influencia que ejerce la familia como primera agencia de socialización. Dice:

Quienes lideran este proceso de aprendizaje/disciplinamiento de/con las niñas y niños son los adultos, fundamentalmente la familia y la escuela, en tanto principales ámbitos de socialización. Así, donde esta dimensión aparece con mayor claridad es en lo relacionado con los estereotipos, las crianzas, la vestimenta, los colores, los juegos, la literatura. (p.21)

Lo que ocurre en la escuela y en la familia sobre las relaciones entre los sujetos y los discursos que circulan, dejan huellas en las maneras como las niñas y los niños construyen ideas sobre temas que para esta época son relevantes: el género, la migración, las diferencias socioculturales, las músicas, los contenidos que se comparten a través de la internet, entre muchos otros.

En la ejecución de la actividad “*me reconozco y reconozco a mis compañeros*” que tuvo como objetivo observar y registrar las relaciones de género entre las niñas y los niños mientras realizaban actividades en grupos mixtos (ver anexo 4), escuchamos las siguientes narraciones: “tiene que estar bien vestido como un varón, yo quiero que esta silueta sea un macho; un macho de verdad” (P8) y “pongámosle a esta silueta una camisa corta y falda, no importa que sea hombre. Es que los hombres también pueden mostrar el ombligo como en los vídeos” (P9). Además, frases como: “ni se puede venir con piercing, el coordinador dice que no se puede. Las niñas pueden tener aritos, pero los niños no, les hacen una anotación y los tatuajes son malos, dan cáncer” (P6). También discursos como “esa es la igualdad, que podemos jugar con todos los amigos sin importar qué género sea, si quiere usar maquillaje o no”. “Uno no puede juzgar a alguien por la apariencia que tiene, si es feo, si es lindo” (P9) y apreciaciones personales, algunas infundidas como: “un niño que está en el grupo de mi hermana se viste así rarito y en halloween se disfrazó de Maléfica, y qué importa, él se pinta los labios y las uñas y qué importa” (P6).

Estas ideas de las y los estudiantes son influenciadas por la crianza y la socialización. Identificamos cómo algunos medios de comunicación: la radio, la televisión, las computadoras, los celulares y demás dispositivos electrónicos, tienen peso significativo en estos discursos. En ambas instituciones educativas notamos el impacto de la música y los

videos (musicales y/o de contenido digital) en las representaciones que construyen las niñas y los niños y que permean las relaciones de género.

Referente a los medios de comunicación destacamos los que consideramos son a los que las niñas y los niños tienen mayor acceso: televisión, radio, revistas y redes sociales; estos reproducen los imaginarios que tienen las sociedades sobre el género.

También consideramos importante señalar que esos medios de comunicación pertenecen a algunas personas o grupos económicos y políticos que sostienen ideas, estereotipos e imaginarios relacionados con sus ideologías e intereses. En la cotidianidad las niñas y los niños acceden a estos contenidos, incluso en las escuelas. Al respecto García (2012) plantea:

Los medios de comunicación, especialmente la televisión, transmiten imágenes con un enorme potencial a la hora de configurar estereotipos de género. En el caso de la mujer, refleja una identidad muchas veces pasiva y con connotaciones sexuales la mayoría de las ocasiones. Estas imágenes, son terriblemente perjudiciales para la formación de la identidad de los niños y las niñas, transmitiendo un mensaje inconsciente de corte desigual y discriminatorio. (p.13)

En la actualidad el uso de la tecnología supone un reto grande porque al ser tan accesible para algunas niñas y niños, les permite tener información sobre muchos temas, además, no siempre los adultos acompañan para cuestionar lo que se transmite en estos medios. En esta medida las interpretaciones que las niñas y los niños hacen, pueden estar más vinculadas a lo que encuentran allí porque no tienen otros referentes por ejemplo, en temas sobre el género o discursos del deber ser.

Es así como evidenciamos que los estereotipos, en función del género, se van transmitiendo de generación en generación a través de distintos mecanismos como los medios de comunicación, las amistades o las relaciones socioafectivas, las redes sociales, la familia y la escuela. (González & Rodríguez, 2020)

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación nos permiten realizar las siguientes aproximaciones a modo de conclusiones sobre las implicaciones que tiene el currículo en las relaciones de género que tejen las niñas y los niños en la escuela.

En primer lugar, como maestras hemos evidenciado y comprendido que el currículo se configura como un texto de género, siendo asunto crucial en la vida de los sujetos en la escuela y se articula con un conjunto de prácticas educativas, familiares y sociales que involucran experiencias, subjetividades y contextos. En el marco de nuestra investigación, el currículo también implica la consideración de su carácter histórico, social, cultural y subjetivo, que influye en el relacionamiento de las niñas y de los niños.

De esta manera, también el trabajo académico, los aportes y esfuerzos de las maestras y los maestros en la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje diversos e incluyentes hacen parte de lo que implica el currículo a modo global y aunque sigue siendo un asunto de indagación y problematización en los ambientes educativos, comprendemos que el currículo, desde una perspectiva amplia y comprensiva, es un conjunto de contenidos culturales, de discursos y prácticas que tienen efectos en las relaciones de género que construyen las niñas,

los niños y los agentes educativos. Es así como desde los gestos, desde lo que nombramos o no, desde las miradas, desde la delimitación del espacio y los objetos que presentamos como maestras y como maestros.

Así mismo, consideramos que es necesario el análisis y la actualización de los Manuales de Convivencia y los PEI con el ánimo que tengan en cuenta el enfoque de género, pues las problemáticas sociales propias de esta época, la amplitud de temas para el debate y las diferentes cosmovisiones proponen desafíos a los que la escuela no puede ser ajena y para ello sus documentos oficiales tendrían que responder desde el ejercicio reflexivo, propositivo y crítico de la comunidad educativa. Esto implica incluir referentes femeninos, masculinos y disidencias sexuales en todas las áreas del conocimiento; utilizar y promover un lenguaje inclusivo y no sexista; y fomentar la reflexión sobre los estereotipos y los roles de género, pues de lo contrario podrían profundizar las brechas entre las mujeres y los hombres e invisibilizar personas no binarias, perpetuar la desigualdad, la estigmatización y la segregación basada en el género.

Respecto a las maestras y los maestros, como agentes de socialización de las niñas y los niños y encargados de la transmisión de la cultura, coincidimos en que tienen un papel fundamental en la construcción de las relaciones de género en la escuela puesto que allí son ellas y ellos los principales referentes para las y los estudiantes. De esta manera consideramos que tienen la posibilidad de perpetuar, interrumpir o conmover los discursos sexistas en el espacio escolar.

Lo anterior ocurre cuando las maestras y los maestros proponen los contenidos y las estrategias para la planeación y desarrollo de las actividades; interactúan con las niñas y los niños; toman decisiones dentro y fuera del aula de acuerdo a sus concepciones de género, por

ejemplo: quiénes realizan la limpieza del aula, elaboran las carteleras, realizan los trabajos más o menos pesados, hacen los “mandados”, usan determinados elementos deportivos, entre otras. Esto podría limitar las posibilidades de las niñas y los niños en sus trayectos formativos; por esto somos insistentes en destacar la responsabilidad por parte de los directivos, el cuerpo docente, el personal de vigilancia y el personal de servicios generales acerca de lo que se dice, de lo que se hace y de lo que se representa en el ámbito educativo sobre el género.

Con estos resultados ponemos en evidencia la importancia de construir, desde el currículo en la escuela, relaciones de género es que puedan darse de manera equitativa y que la maestra y el maestro, desde el trabajo con las y los niños puedan aportar a la desjerarquización del poder patriarcal que impone unas formas de relación en alianza con las instituciones, para el mantenimiento de la opresión, discriminación y sexismo contra las mujeres y la población diversa.

Referente a los medios de comunicación y la tecnología concluimos que estos desempeñan un papel importante y significativo en la forma en que las niñas y los niños construyen las relaciones de género en diversos contextos como la escuela, las familias y en grupos de pares. Estos medios los exponen a estereotipos y etiquetas de género. Encontramos que la televisión y las redes sociales tienen mayor incidencia en la manera en que las niñas y los niños se ven a sí mismos, en cómo ven a los demás, cómo se relacionan como sujetos, en sus expectativas a futuro y en los roles de género que asumen en su entorno de acuerdo a lo que observan diariamente a través de las revistas, las pautas publicitarias y las canciones que definen lo que es ser hombre o ser mujer. Es por ello que creemos esencial que los contenidos

que circulan a través de los medios de comunicación se piensen en clave de género fomentando la equidad y el respeto por los otros.

Respecto a esto, las familias tienen la responsabilidad de acompañar y establecer límites a cerca de los contenidos a los que acceden las niñas y los niños y de cuestionar los estereotipos y etiquetas, de esta manera contribuir a la construcción de relaciones de género basadas en la igualdad, la equidad y el respeto por la diversidad, desde temprana edad.

Consecuentemente, nos referimos a los evidentes impactos que tienen las familias y sus diversas prácticas de crianza como influencia en la forma en que las niñas y los niños se relacionan desde su configuración de género en la escuela y en general, en la sociedad. En la construcción de la identidad de género influyen los imaginarios, las actitudes, los comportamientos, los valores y las creencias transmitidos en el entorno familiar desde el primer momento de vida.

Finalmente, consideramos que la importancia de la escuela, las familias y los medios de comunicación en la construcción de las relaciones de género en el marco del currículo es indudable. Por ello, resulta esencial que las maestras y los maestros que acompañan los procesos de formación infantil reflexionen y aborden esta cuestión en las escuelas. Además, es necesario mantener discusiones, proponer guías con perspectiva de género y abrir espacios de diálogo con las familias y la sociedad. Es fundamental tener documentos oficiales propuestos por cada institución educativa actualizados y escritos en clave de género y seguir trabajando juntos para lograr una educación inclusiva y equitativa en estos términos. En definitiva, el currículo aparece como un punto de mediación entre la escuela, la familia y la sociedad, por lo que es importante estar atentos a lo que ocurre y con el ánimo de contribuir a una educación más justa y respetuosa de las diferencias.

7. Referencias

- Aguilar, M. (2015). *Roles de género que los niños y las niñas de preescolar aprenden a partir de su sexo*. [Tesis de pregrado] Universidad pedagógica Nacional.
<http://200.23.113.51/pdf/31808.pdf>
- Alarcón, J. (2015). La hermenéutica como anclaje epistémico del método etnográfico. *Vivat academia*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885001.pdf>
- Arellano, A. (2016). Antecedentes históricos del origen y evolución del currículum. *Gestiopolis*
<https://www.gestiopolis.com/antecedentes-historicos-del-origen-evolucion-del-curriculo/>
- Arendt, H. (1977). La crisis de la educación de *Between Past and Future* (1959), Londres, Penguin Books.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07-04-La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>
- Cadavid, A & Calderon, I. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*. XVI(40).

Camacho, L & Watson, H. (2008). *Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial*. Inter sedes, VIII.

Curiel, O. (s.f). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. Repositorio institucional UNAL.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237>

Díaz, M. (s.f). Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad de la costa. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/632320/mod_resource/content/1/T%C3%A9cnicas%20y%20m%C3%A9todos%20inv.pdf

Diker, G. & Frigerio, G (2004). Y el debate continúa, ¿por qué hablar de transmisión? en Diker, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. (223-230) Novedades educativas.

https://www.amsafelacapital.org.ar/images/201909/abriendo_puertas/encuentro_10_01.pdf

Galeano, E. (2004). Diseños de proyectos en la investigación cualitativa. Universidad EAFIT

Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a13.pdf>

Giraldo, E., Cadavid, A., & Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 9-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v22n1/0123-1294-eded-22-01-9.pdf>

Gonzales, E & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. En revista: Pedagogía social, Revista interuniversitaria. España

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. SAPIENS.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41060107.pdf>

Haug, F (2006). La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas. Hacia una teoría de las relaciones de género. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720071709/14Haug.pdf>

Hernández, Y (2006). Acerca del género como una categoría analítica. *Nómadas*. 3. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296009.pdf>

Instituto Interamericano del niño, la niña y la adolescencia. (2019). Infancia y género, un encuentro necesario. Uruguay. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2019/Infancia%20y%20G%C3%A9nero%20-%20Un%20encuentro%20necesario.pdf>

Lagarde, M (1997). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Editorial, horas y HORAS, Madrid.

Lara, L (2012) Fundamentos teóricos e históricos para una discusión sobre la implementación de la educación multicultural en la escuela democrática. *Revista pedagogía*, 45.

Orenstein, P (2016). *Sobre las chicas y el sexo, Girls & Sex (Lo que no te han contado pero deberías saber)* Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V.

Osorio, M (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión, zona próxima: *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* n° 26, enero-junio.

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>

Otero, A (s.f). Enfoques de investigación: Métodos para el diseño urbano - arquitectónico. Universidad del Atlántico. https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf

Patiño, N., Caicedo, G., & Mesa L. (2014). *Pedagogía infantil, espacios escolares y formas de subjetivación: aspectos del currículo oculto relacionados con los roles de género de niños y niñas expresados en los espacios escolares del Centro Educativo Mundo de Alegrías*. [Trabajo de grado. Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21331>

Prince, A. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14 (Especial), 5-19.

<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3454>

Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Teré, Revista de filosofía y sociopolítica de la educación*. (8), 13-28

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>

Ruiz, M. (2011) Tesis Doctoral: “*Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México*”. [Archivo PDF]

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Editorial, LUMEN/HVMANITAS. Vlamonte. Buenos Aires, Argentina

Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. (2019). Educación y género. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf

Taborda, C & Quiroz, R. (2014). Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales: encuentros en la encrucijada. *Revista Prospectiva*, 19, 483-500
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857474>

Terigi, F. (2010). El currículum y la formación en la Educación Inicial. Curso: Educación Inicial y primera infancia. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) [Archivo PDF]

Torres, J. (1998). *El currículum y la educación de los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática. El curriculum oculto*. Ediciones Morata. DOI .

