



**Experiencia Escolar de Niños y Niñas en Contextos Rurales: Una Lectura  
en desde el Género.**

Yurani Bustamante Posada

Candelaria Tovar Anaya

Paula Andrea Ruíz Peñate

Asesora:

Diana Alejandra Aguilar Rosero

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
SECCIONAL BAJO CAUCA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
CAUCASIA ANTIOQUIA  
2023**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios que me ama y me fortalece cada segundo de mi vida, a mis padres Alba y Andres que son la definición de amor y apoyo incondicional en mi vida, a mi hermana Angela que ilumina mi existencia con la suya, a mi bony que con sus ronroneos me alivia el alma, a mis abuelos Marta y Domingo que me aman como si fuera su hija, a mis tíos Erica, Hany, Vianis, Cristian, Paola y Lucho que me hacen querer hacerlos sentir orgullosos, A mis primitos Carlos, Ximena, Emanuel y Paulina que espero que algún día me vean como ejemplo, A mi familia espiritual Roger, Jenny, Valentina y David, que me aman y curan mi espíritu, A mi jefa y amiga Adriana Payares que me ama y me aguanto en mis cargas académicas, a Uviela, Mara y Johan que son amigos incondicionales, a Marta Bell y Taylor Swift que con su arte reconfortan mi alma, a Luis y Raúl que con sus ocurrencias alegraron mi paso por la universidad, A mis profesores YUSDALY Veslasque, Yanira Anaya, Maribel Barreto, Wilson Montaña, Alexandra Monsalve, Gabriel Angel, Maria Eugenia Patiño, Yazmin Franco, Diego Carrillo, Oscar Marin, que cada uno tuvo algo que me hizo decir "quiero ser como tú", también a la maestra y asesora Diana Aguilar que confió en cada una de mis capacidades y me fortaleció en todo este proceso, a Candelaria y Yurani que me tuvieron paciencia y al final hicimos un excelente trabajo, Y a mí por no rendirme.

-Paula Ruiz

Agradezco a mi madre Tania Anaya Núñez por acompañarme en uno de mis sueños, por nunca dejarme desistir y por siempre ser mi apoyo, también a mi familia y a mis compañeras de trabajo Paula y Yurani por ser parte de todo este proceso. -Candelaria Tovar

Agradezco a mi madre Gloria Bustamante por resistir y persistir para cumplir nuestros sueños, especialmente los míos. También Akira por no dejarme sola en mis tiempos -Yurani Bustamante

## CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| <b>1. RESUMEN E INTRODUCCIÓN</b>   | 4  |
| <b>3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>   | 7  |
| <b>4. OBJETIVOS</b>  | 15 |
| <b>5. ESTADO DEL ARTE</b>  | 16 |
| <b>6. REFERENTES CONCEPTUALES</b>  | 22 |
| <b>7. METODOLOGÍA</b>  | 28 |
| <b>8. RESULTADOS</b>   | 32 |
| <b>8.1 Las prácticas culturales y los estereotipos de género.</b>                              | 32 |
| <b>8.2 Experiencia escolar de niños y niñas en contextos rurales y estereotipos de género.</b> | 47 |
| <b>9. REFLEXIONES FINALES</b>  | 65 |
| <b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | 73 |
| <b>11. ANEXOS</b>  | 78 |

## **1. RESUMEN**

El presente trabajo tuvo como objetivo comprender las experiencias escolares de niños y niñas en relación con las construcciones sociales sobre género que tuvieron lugar en el nivel preescolar y un grado segundo de primaria, zonas rurales de Cauca (Antioquia) y Ayapel (Córdoba), Colombia, específicamente en la vereda Las Malvinas y el corregimiento de Palotal. Se eligió el paradigma de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, reconociendo las narrativas y voces de las experiencias vividas de los participantes. Centrándose en la identificación de concepciones de género que poseen los niños, las niñas y los docentes, también, las relaciones entre las experiencias escolares y las concepciones sobre género que permitan la promoción de una educación en pro de la igualdad de género. Desde este proceso se plantea la coeducación, desde el enfoque de género como herramienta docente que puede brindar a los niños y las niñas condiciones que eliminen los estigmas que pueden limitar o detonar sus experiencias escolares.

Palabras clave: Educación, Género, Infancia, Ruralidad.

### **Abstract**

The aim of this manuscript was to understand the school experiences of children related to the social constructs of gender that they experienced during preschool and second year of primary school in rural areas of Cauca (Antioquia) and Ayapel (Córdoba), specifically in the settlements of Las Malvinas and Palotal. A paradigm of qualitative research with an ethnographic approach was chosen, acknowledging the narrative and voices from the experiences of the study participants, as well as focusing on the identification of the gender concepts in children and teachers, and on the relationships between these gender conceptions and the school experiences, which can allow to promote a gender- inclusive education. From this process we propose that co-education with a gender focus can be a tool in the educational system that gives children conditions to eliminate stigmas that can hinder their school experiences.

Keywords: Education, Gender, Childhood, Rurality.

## INTRODUCCIÓN

Para empezar, queremos contar qué nos movilizó a trabajar el tema de la relación entre educación, género e infancia en la zona rural. Quisimos investigar y conocer más del tema por las percepciones que se tienen respecto a las condiciones de desigualdad en las que viven muchos niños y niñas de regiones campesinas. Además, a partir de las experiencias que hemos tenido como maestras en formación nos ha inquietado los roles que se les otorga a los niños y las niñas, esto nos llevó a querer indagar más y conocer el porqué de algunas situaciones y qué se ha hecho para mejorarlo y cómo se relaciona con la educación. En este caso, nos enfocaremos en dos municipios: Caucasia (Antioquia) y Ayapel (Córdoba), Colombia, específicamente en la vereda Las Malvinas y el corregimiento de Palotal.

En esta investigación el paradigma escogido fue el cualitativo, este es el mejor enfoque para el propósito de este estudio, puesto que, este nos presenta que el conocimiento se construye a partir de las historias y realidades de los actores sociales y de los sujetos de la investigación, en este caso los niños y niñas, por ende, lo que quisimos reconocer son las realidades de las prácticas educativas en relación con el género, evidenciadas en los testimonios y experiencias vividas de los infantes a los cuales se acompañó en este proceso.

Tuvimos como principal objetivo el comprender las experiencias escolares de niños y niñas en relación con las construcciones sociales sobre género que tuvieron lugar en el nivel preescolar y un grado segundo de primaria de dos instituciones educativas rurales de Caucasia y Ayapel, mediante un estudio etnográfico, también identificamos las concepciones de género que poseen los niños, las niñas y sus maestras, describimos las experiencias escolares de niños y niñas en relación con las concepciones de género y analizamos las relaciones entre las experiencias escolares y las concepciones sobre género que permitieron la promoción de una educación en pro de la igualdad de género.

En coherencia con lo anterior, el enfoque que consideramos más pertinente fue el etnográfico, puesto que se acerca y ve en plenitud los contextos y posibilita que el conocimiento que se despliega de este sea auténtico, dado que su principal objetivo, como lo dice Quiroz, A. et al, es:

proporcionar una imagen de la vida, del quehacer de los individuos y los grupos, en sus escenarios específicos y contextualizados. Donde contextualizar va más allá del escenario y del ambiente, incluye también la historia de las personas, sus costumbres y lenguajes [...] es posible observar la realidad para reflexionar sobre ella y comprenderla. (p. 45)

Este enfoque se considera el más pertinente para el contexto rural de los municipios de Cauca (Antioquia) y Ayapel (Córdoba), en los cuales se desarrolló esta propuesta, puesto que los maestros, los padres, los niños y las niñas de edades que oscilaban entre los 5 a los 9 años que coexisten en este espacio, tiene historias, experiencias y motivaciones que le dieron sentido a este estudio, como investigadoras velamos porque este conocimiento sea lo más auténtico posible. A su vez, esta propuesta investigativa se llevó a cabo en las instituciones educativas de orden público y rural.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, fue intención de esta investigación comprender las experiencias infantiles en relación con el género en el marco de la educación rural de niños y niñas de 5 a 7 años. Así mismo, es necesario destacar que esta investigación reconoció las narrativas y voces de las experiencias vividas por los niños y las niñas participantes, lo que implica ser un amplificador de las voces de los sujetos que viven en zonas rurales, quisimos darles protagonismo a sus experiencias, también seguirle sumando importancia al sector rural y aportar a la disminución de la desigualdad social.

Por otra parte, quisimos investigar específicamente en el área rural porque es en el lugar donde se hace más notorio la desigualdad de género, esto nos generó un gran desafío, nos retó a enfrentar esas desigualdades sociales que si bien es cierto muchas veces se permean por culturas o contextos pero que perjudican el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que se encuentran en estas zonas, por ello quisimos conocer más a fondo la problemática y relacionarnos con esta para poder generar empatía y procesos de enseñanza y aprendizaje que beneficien a los niños, las niñas y la comunidad educativa en general.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Para empezar, queremos contar qué nos movilizó a trabajar el tema de la relación entre educación, género e infancia en la zona rural. Quisimos investigar y conocer más del tema por las concepciones y percepciones que se tienen con respecto a la condición de desigualdad de los derechos de las niñas y los niños de regiones campesinas, en especial su acceso a la educación. Además, a partir de las experiencias que hemos tenido como maestras en formación nos ha inquietado los roles que se les otorga a los niños y las niñas, esto nos llevó a querer indagar más y conocer el porqué de algunas situaciones como la deserción escolar para cumplir roles asignados al género como atender la casa o trabajo pesados del campo, tareas que intervenir con el desarrollo físico y mental adecuado y qué se ha hecho para mejorarlo o registrarlos. En este caso, nos enfocamos en dos municipios: Caucasia (Antioquia) y Ayapel (Córdoba).

Caucasia es un municipio colombiano localizado en la subregión del Bajo Cauca del departamento de Antioquia. Es denominado la capital del Bajo Cauca por ser el principal centro urbano y comercial de la zona, además cuenta con 64 veredas y 12 Instituciones Educativas Rurales -IER-. Por su parte, el municipio de Ayapel, está localizado en el extremo oriental del departamento de Córdoba y bañado por las aguas del río San Jorge y la ciénaga de Ayapel, cuenta con 63 veredas y 10 IER. Las zonas rurales de ambos municipios han sido afectadas históricamente por problemas como la pobreza, la violencia y la desigualdad, situaciones que no son ajenas al escenario educativo. A continuación, presentamos algunos datos respecto a las particularidades de lo rural, tanto en el ámbito nacional como local para ampliar mejor nuestro interés investigativo.

En cuanto a las diferencias que se ven enmarcadas en el área rural y la urbana respecto al promedio de estudiantes que asisten a los encuentros en las aulas, en relación con la capacidad bruta del sistema:

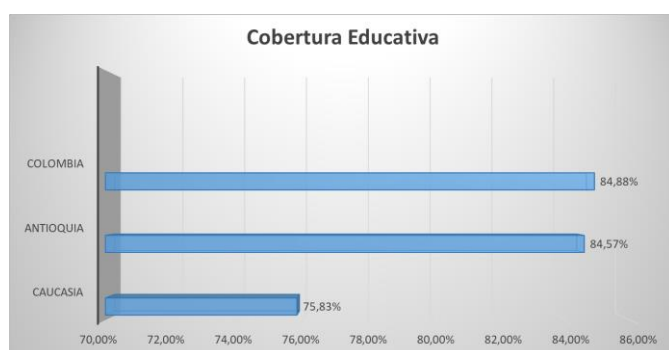
Las tasas más altas se encuentran en las ciudades y aglomeraciones, seguidas por las zonas intermedias y, por último, las zonas rurales y rurales dispersas. La diferencia entre zonas urbanas y rurales se observa en mayor medida en secundaria (16%) y educación media (32%). En la educación inicial y preescolar en el marco de la atención integral en las zonas rurales del país, de acuerdo con los datos presentados por el ICBF, en el año 2016 fueron atendidos 1.030.232

niños y niñas en modalidades institucionales, familiares y comunitarias. El 69% de estos niños (720.682) se encontraban en zonas urbanas, y 31% (309.550), en zonas rurales (MEN, 2018, p. 23)

A partir de la anterior información, se pudo decir que, son notorias la diferencias entre la zona rural y la zona urbana respecto al acceso a la educación desde los niveles básicos hasta los superiores, dando cuenta del grado de alejamiento y dispersión de las zonas rurales, lo que trae problemas relacionados con la desigualdad en términos de acceso y calidad educativa. Como lo explica García (2004):

En el campo de la educación se problematizan dos grandes aspectos de la inequidad: uno es la desigualdad en acceso a la educación escolar, término bajo el cual se engloban una gran cantidad de variables afines, consideradas usualmente en las estadísticas de situación educativa, tales como cobertura y matrícula, permanencia/abandono, la repitencia, el egreso, los años de escolaridad y el analfabetismo. El segundo aspecto, destacado de manera creciente en las políticas, es la desigual calidad de la educación, observada ésta, a través de las pruebas nacionales e internacionales que miden diferentes dimensiones del desarrollo de niños y niñas en la escuela. (García, 2004, citado por Ramírez 2006, p. 3)

En cuanto a la información relacionada con los planes de desarrollo de los municipios antes mencionados, queremos resaltar que, en Caucasia, la cobertura educativa actualmente es inferior en relación con la cobertura departamental y nacional.



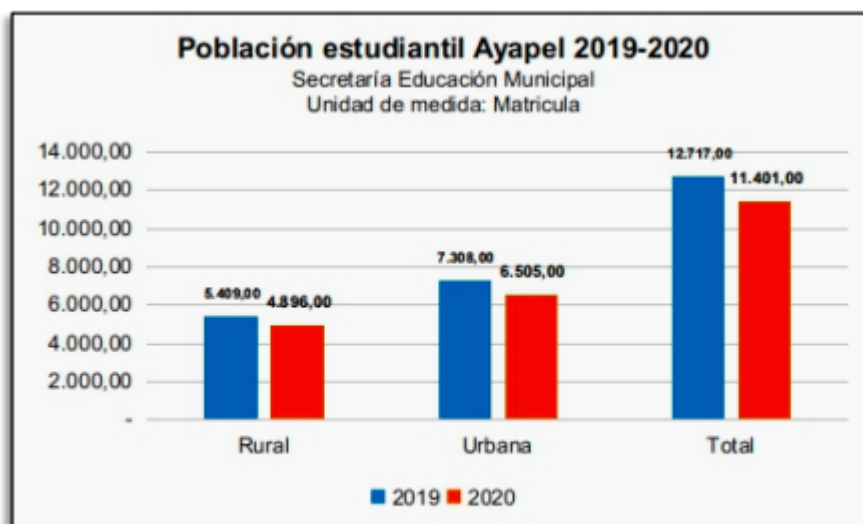
Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2018.

Estas cifras también se ven reflejadas en la particularidad de matrículas tanto en las zonas urbanas como rurales del municipio de Caucasia.

| Matrículas 2018 |        |       |        |
|-----------------|--------|-------|--------|
| Nivel educativo | Urbano | Rural | total  |
| Preescolar      | 1.165  | 351   | 1.516  |
| Primaria        | 7.690  | 2.509 | 10.199 |
| Secundaria      | 6.547  | 2.305 | 8.852  |
| Media           | 2.165  | 534   | 2.6998 |
| Total           | 17.567 | 5.699 | 23.266 |

Fuente: Seeduca y municipios certificados en educación SIMAT 2019

Con referencia al ámbito educativo el municipio de Ayapel no se encuentra certificado en educación por lo cual la prestación de este servicio está a cargo del departamento de Córdoba, como entidad territorial certificada. Para el año 2019 contó una matrícula oficial de 12,717 estudiantes, 5,409 en la zona rural y 7,308 en la zona urbana, los cuales son atendidos en un total de 87 establecimientos educativos. En el año 2020 la matrícula estuvo por debajo con 11,401 estudiantes, 4,896 en la zona rural y 6,505 en la zona rural, según datos de la Secretaría de Educación Municipal (2020). Así se expresa en la siguiente figura:



*Figura 38. Población estudiantil Ayapel 2019-2020*

*Fuente: Secretaría de Educación Municipal. Elaboración Propia*

Estos porcentajes permiten afirmar que el municipio ha tenido deserción escolar por los niveles de estudiantes matriculados, debido a que Ayapel presentó problemas en el sector educativo, como son la escasa planificación del recurso humano, deficiente control en aplicación adecuada de la normatividad educativa, la ausencia de un sistema de información básico, la baja inversión en la formación de la educación especializada, la carencia de un enfoque integral entre la educación en sus distintas modalidades (educación formal y educación para el trabajo y el talento humano). Los problemas del subdesarrollo local y regional, conflictos internos con la institución, poca dotación en los establecimientos educativos, falta de programas para la orientación de jóvenes bachilleres, poca proyección profesional y problemas con respecto a la ración en el programa de alimentación escolar. (Secretaría de Educación Municipal Ayapel, 2020)

Por otra parte, en cuanto a la zona rural el municipio cuenta con una tasa de analfabetismo muy grande en comparación con la zona urbana, lo que da cuenta del abandono que se le tiene a las comunidades que habitan en estas zonas del municipio generando así desigualdades sociales en donde las personas que se encuentran habitando estas zonas tienen menos posibilidades de alcanzar a terminar sus estudios dado que no cuentan con un buen respaldo que garantice sus derechos a la educación. La tasa de analfabetismo se presenta más elevada en la zona rural con 62% mientras que en la zona urbana es de 38%, lo que refleja un menor acceso al servicio escolar en la población rural.

**Tasa de analfabetismo desagregada Ayapel  
2018**

Fuente: DANE a partir censo 2018

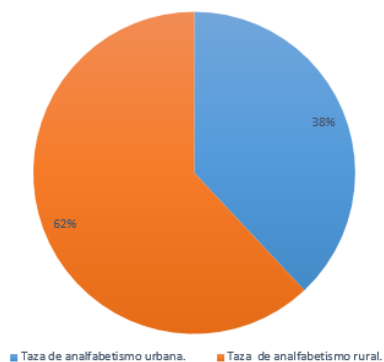
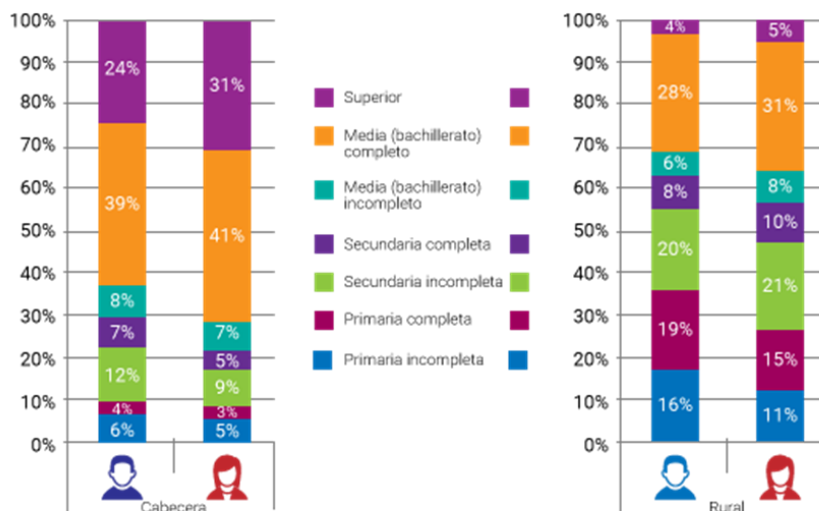


Figura 45. Tasa de analfabetismo Ayapel 2018

Fuente: Secretaría de Planeación Municipal, Elaboración propia a partir de Terridata

En cuanto a las diferencias de género, a nivel nacional se identificaron algunas singularidades entre lo urbano y lo rural, como lo muestra la siguiente gráfica sobre la escolaridad alcanzada en los hombres y las mujeres entre 18 y 24 años de edad según la zona en la que habitan:



Fuente: Laguna, S. a partir de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2013.

A pesar de que se afirmó que la mujer es la que tiene más dificultades a la hora de entrar al mundo laboral y en el ámbito familiar por el machismo, es la población que más niveles educativos ha alcanzado pero aún sigue presente la desigualdad de género, puesto que el hombre es más seleccionado para trabajos directivos y el que tiene prioridad. Como en el caso de los

dirigentes educativos dentro de la composición de los directivos docentes rurales existe un desequilibrio en materia de género, con una mayor representación de hombres. De los 6.233 directivos, 3.916 son hombres y 2.316 son mujeres, esto nos muestra que en relación con el hombre a la mujer le toca prepararse el doble para poder llegar a aspirar un cargo similar, en el mismo caso se ve con los niños y las familias en cuanto se enmarcan algunos roles que se cumplen en el hogar y en el marco de la zona rural, puesto que en conversaciones con habitantes de los contextos seleccionados para la investigación, han expresado lo siguiente: “la mujer está hecha para servir al hombre y hacer los quehaceres del hogar mientras que el hombre es quien debe trabajar y traer el sustento del hogar” (comunicación personal, habitante del municipio de Ayapel, 2021).

Específicamente en el municipio de Ayapel hay una gran brecha respecto a la igualdad de género, puesto que la mayor parte del personal que se encuentra laborando son hombres, encontramos que la ocupación es mayor en los hombres, que participan con un 60,43% y la mujer con 39,57%, encontrándose el municipio un poco rezagado en comparación con el total nacional cuya participación fue del 44,95% para la mujer y del 55,04% para los hombres. (2016)

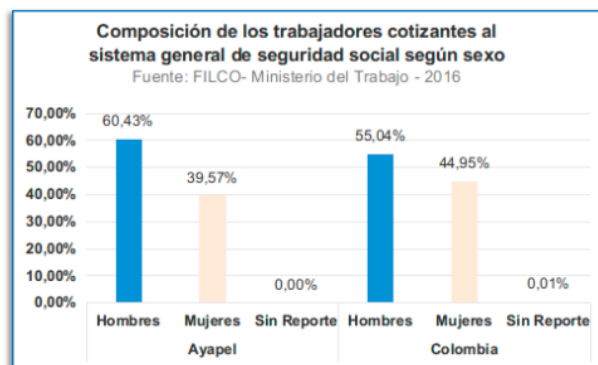


Figura 18. Composición de los trabajadores cotizantes al SGSS según sexo. Ayapel

Fuente: Secretaría de Planeación Municipal Elaboración propia a partir de Terridata.

Ahora bien, en cuanto a las gobernaciones de los departamentos de Córdoba y Antioquia en sus planes de desarrollo de los gobiernos actuales a la fecha, hablan del enfoque de género afirmando la importancia de la inclusión e igualdad. Por un lado en Córdoba, se afirma que “busca que tanto mujeres como hombres tengan las mismas oportunidades y beneficios de desarrollo, los cuales serán construidos de manera participativa” (Gobernación de Córdoba, 2020, p. 14). Reconocer la participación implica también visualizar que entre hombres y mujeres existen brechas que les impiden según su género acceder a los beneficios del desarrollo.

En cuanto a Gobernación de Antioquia aseveran que

“Reconocimiento de las condiciones de vida y posición social de las mujeres, como las relaciones asimétricas de poder existentes entre ellas y los hombres en los ámbitos social, económico y político, que las sitúa en desventaja frente al acceso a oportunidades y control de recursos. Desde este enfoque se promueve la equidad para la superación de brechas de desigualdad en espacios privados y públicos, promoviendo y potenciando sus capacidades humanas, el empoderamiento para el acceso y beneficios del desarrollo social y territorial que propenda por una igualdad real y efectiva. (2020, p.29)

Se pudo apreciar que el enfoque del departamento de Córdoba nos dio una mirada más general del asunto de género en la región, pues mencionan la importancia de la participación y equidad tanto de mujeres como de hombres. En cambio en el discurso de la gobernación de Antioquia resaltan la brecha de desigualdad que viven las mujeres en el departamento, dando vital importancia al establecimiento de oportunidades que potencien el crecimiento de la equidad. Se reconoce, entonces, en los contextos departamentales la necesidad de promover prácticas enmarcadas en el enfoque de género y en la lucha por la igualdad.

Si bien es cierto, el machismo está incorporado en la cultura de estas regiones, dado que se definen roles para la mujer como es el de dedicarse a los quehaceres de la casa y para el hombre el de trabajar por fuera, especialmente en la ruralidad se observa mayor arraigo de estas concepciones, al estar lejos de la tecnología, por influencia del contexto, por las construcciones sociales elaboradas y la cultura del contexto han llevado a preservar concepciones que inciden en los niños y las niñas, lo cual también influye en la manera como se establece su relación con la educación y con el aprendizaje. Lo que en algunas ocasiones lleva a abandonar los estudios, a la vinculación temprana a las prácticas laborales y a la reproducción de formas de desigualdad social.

Ahora bien, como lo afirman García Carmona:

Contemplar la educación en el mundo contemporáneo tiene la obligación de promover la equidad de género para que niños y niñas conozcan formas equitativas de convivencia. Se debe promover la reconstrucción de ciertas prácticas que generan violencia de género, prácticas represivas propias de un contexto cultural muchas de estas secundadas por patriarcado y como resultado las acciones de supresión de la mujer se ven como naturales. Es necesario

modificar los patrones socioculturales de hombres y mujeres por medio de programas educativos que promuevan la desaparición de prácticas que fomenten la desigualdad, la superioridad o inferioridad de un género o los roles estereotipados (García Carmona, 2018, p. 15).

Por consiguiente, al observar estas estadísticas nos preguntamos ¿qué es eso que se ha hecho en la educación rural y que es eso que les hace falta? ¿De qué manera influye en la educación ser niña o niño en los contextos rurales?, esta pregunta nos llevo a pensar desde nuestro quehacer docente ¿cuál es el rol que tomaremos nosotras, como futuras maestras de las infancias y de qué forma podemos contribuir a la equidad de género de los niños y las niñas de las zonas rurales? puesto que estas son consideradas como poblaciones vulnerables que tienen un nivel de analfabetismo muy alto.

De igual forma, reconocemos que el género es un asunto importante, destacando que:

Las políticas conscientes del género asumen que los actores sociales, económicos y políticos son las mujeres tanto como los hombres, y ambos son afectados de manera diferente, y a menudo desigual, por las intervenciones públicas. También reconocen que los roles y actividades de mujeres y hombres son diferentes y, por tanto, ambos pueden tener distintas -y a menudo conflictivas- necesidades, intereses y prioridades (Aguirre Gómez, D. del P. 2016, p. 4)

En relación con lo anterior y atendiendo al contexto de estudio seleccionado, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué caracteriza la educación rural en el Bajo Cauca y Ayapel-Córdoba? ¿De qué manera influye el género en las prácticas escolares en la zona rural? Estas preguntas nos movieron y motivaron a buscar su respuesta para saber cómo intervenir con estas poblaciones.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, fue la intención de esta investigación comprender, desde una perspectiva de género, las experiencias infantiles en el marco de la educación rural de niños y niñas de 5 a 7 años. Asimismo, fue necesario destacar que esta investigación pretendía reconocer las narrativas y voces de las experiencias vividas por los niños y las niñas participantes, pues queríamos darle protagonismo a sus voces en contextos rurales.

Por otra parte, quisimos investigar específicamente en el área rural porque es en el lugar donde se hace más notorio la desigualdad de género, esto nos generó un gran desafío, nos retó a enfrentar esas desigualdades sociales que si bien es cierto muchas veces se permean por culturas o contextos pero que perjudican el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que se encuentran en estas zonas, por ello quisimos conocer más a fondo la problemática y relacionarnos con esta para generar empatía y procesos de enseñanza y aprendizaje que beneficien a los niños, las niñas y la comunidad educativa en general.

Para alcanzar lo anterior, nos propusimos los siguientes objetivos:

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 Objetivo general**

- Comprender las experiencias escolares de niños y niñas en relación con las construcciones sociales y culturales sobre el género que tienen lugar en el nivel preescolar de dos instituciones educativas rurales de Caucasia y Ayapel, mediante un estudio etnográfico.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Identificar los estereotipos de género que tienen los niños y las niñas y sus maestras o maestros de dos instituciones educativas de la zona rural de Caucasia y Ayapel.
- Describir la manera como estos estereotipos de género influyen en sus experiencias escolares que tienen lugar en dos instituciones educativas de la zona rural de Caucasia y Ayapel.
- Analizar cómo las relaciones entre los estereotipos de género y las experiencias escolares de las niñas y los niños influye en una educación para la igualdad de género en dos instituciones educativas de las zonas rurales de Caucasia y Ayapel.

## 5. ESTADO DEL ARTE

Nuestro principal objetivo con este estado del arte fue presentar claramente un recorrido por los estudios sobre las infancias rurales, y reconocer cómo y para qué se ha trabajado este tema. Inicialmente se realizó un rastreo en bases de datos como: Scielo y Google Académico y en repositorios de la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional, la Universidad Javeriana y la Universidad Pontificia Bolivariana. En estos se encontraron varias investigaciones relacionadas con el tema del proyecto. Así mismo, la búsqueda se realizó usando las siguientes palabras claves: infancia y ruralidad, infancia y género, calidad educativa en zona rural, educación y género en la ruralidad, educación rural, el género en la educación rural, género en la ruralidad, niños y género, influencia del género en la educación, educar en género y calidad educativa y género.

Se identificaron doce investigaciones de las cuales cuatro son trabajos de maestrías, tres tesis doctorales, cinco trabajos de pregrado. Dichos documentos relatan realidades situadas en Colombia y otros países. Las investigaciones internacionales se desarrollaron en Chile, específicamente en la región de Araucanía, las investigaciones seleccionadas fueron publicadas entre los años 2015 y 2021.

La primera investigación estudiada se titula “Importancia e impacto de los talleres educativos en la promoción de la resiliencia en la infancia rural del municipio de Guarne” (Bita Rankovic, G., Soto Personat, G., 2020). En esta investigación las autoras realizan la metodología de talleres en la cual la comunidad se encontró y presentó una conversación abierta de como en la comunidad se presenta y se da la resiliencia.

Por otra parte esta investigación aportó a la construcción de nuestra idea de investigación porque en el ámbito rural y en la educación se ven vulnerados los derechos de los niños y niñas entendiendo el miedo y las inseguridades de los profesores y los entes gubernamentales de acceder a estas zonas limitando así el acceso a una educación de calidad, dado que nuestro trabajo de grado fue encaminado a la educación rural este documento nos permitió tener un acercamiento con esos limitantes como la falta de comunicación de las zonas rurales o los conflictos internos que el contexto presenta.

En la investigación “Atención integral a la primera infancia: contexto rural Cincelada Santander” (Molina Penagos, 2018). En esta investigación los autores explican la atención integral a la primera infancia en el corregimiento de Cincelada y veredas aledañas de Santander

– Colombia, analizando el proceso llevado a cabo por los diferentes agentes e instituciones encargadas de atender dicha población rural, además de observar y dialogar con diferentes agentes educativos y madres de familia que permitieron evidenciar todos aquellos aspectos relevantes asociados a la atención integral a la primera infancia, alcanzando una mirada más amplia sobre este tema tan importante para el desarrollo integral que se le brinda a los niños y niñas de dicha población, desde los parámetros propuestos desde la política, se evidenció una participación de las madres gestantes y niños de preescolar donde se vio el interés por obtener una atención óptima.

Por consiguiente, esta investigación aportó a nuestro trabajo de grado por que dan ideas fundamentadas en resignificar los materiales y cómo estos se distribuyen en el contexto en el cual se realizan las intervenciones en la primera infancia en la ruralidad teniendo en cuenta su atención integral y como se encuentra el niño o la niña físicamente y mentalmente el cual es uno de los factores que también son importantes en el proceso de aprendizaje, además de cómo hacer ese proceso con las madres para que sean partícipes de la educación de sus hijos.

Se pudo ampliar esto con la siguiente investigación: “La construcción del género en la infancia rural: ¿temática de relevancia para las instituciones educativas? de (Cabrera Perdomo Cabrera, D., 2017). En este trabajo la temática elegida es fruto de la experiencia vivida en el marco de los Proyectos Integrales, desarrollados en el área de Infancia y Adolescencia. En el transcurso de dicha experiencia, que tuvo lugar en un Jardín de Infantes Rural, surgen varias interrogantes relacionadas a la vida cotidiana de los niños y niñas en ese entorno, sobre todo relacionadas al género.

Por esto, el área temática delimitada para la investigación buscó relacionar cuatro grandes categorías: la ruralidad, la infancia, el género y la institución escolar. Con este fin, se analizó cómo los niños y niñas construyen el concepto de género, como lo comprenden, como lo manifiestan, buscando de esta forma acceder a los estereotipos que manejan, o, en su defecto, a su cuestionamiento.

Además, este proyecto aportó al trabajo de grado porque apunta al reconocimiento de cómo las escuelas manejan este tipo de información en las zonas rurales, en donde se sigue manejando este tabú de los géneros y nos llevó a pensar de qué forma o cuales estrategias se deben pensar a la hora de hablar de estos temas, puesto que el interés del proyecto también se direccionó a los aprendizajes de los niños y niñas participantes.

En la tesis de pregrado “Concepciones de Género en el Modelo Escuela Nueva” (Londoño, Molina y Vergara, 2018) se brinda una mirada particular del modelo escuela nueva enfocado en el género, analizando las concepciones que reflejan los materiales escolares, que van construyendo en cierta medida los modos de ser y actuar, sin dejar de lado el contexto, reconociendo que en la escuela rural:

Las costumbres tradicionales permean las formas de comportamiento de los niños y las niñas, es decir sus cuerpos, pues lo dispuesto en los espacios trae consigo su uso, no hay una reflexión crítica de lo que este conlleva y no se trata de acabar con una tradición si no de verla de manera crítica, a fin de no naturalizar las maneras mediante las que está atenta contra las distintas formas de ser (Londoño et al., 2018, p. 57).

A su vez, concluyeron que:

Si bien la escuela no es la creadora de la desigualdad de género, consideramos que es un espacio que si los alimenta y reproduce en casi todo lo que se implementa en ella. Además, de naturalizar las diferentes maneras en las que se atenta contra la igualdad posible entre seres humanos (Londoño et al., 2018, p. 58).

Ahora, la tesis de maestría “Educación con Perspectiva de Género para la Primera Infancia” (García Carmona, 2018) posibilitó el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas entre los 4 y 5 años de edad, estudiando las representaciones que estos han construido sobre el género y que ha sido aprendidas a partir de la dinámica familiar, el contexto cultural y algunas prácticas docentes. Brinda a través de un proceso de intervención la posibilidad de resignificar dichas construcciones.

Se destaca, la visión de

La educación en el mundo contemporáneo tiene la obligación de promover la equidad de género para que niños y niñas conozcan formas equitativas de convivencia. Se debe promover la reconstrucción de ciertas prácticas que generan violencia de género, prácticas represivas propias de un contexto cultural muchas de estas secundadas por el patriarcado y como resultado las acciones de supresión de la mujer se ven como naturales. (García Carmona, 2018, p. 15).

Bajo otro punto, la tesis de maestría en educación “La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género” (Alarcón y Flórez, 2015) buscó desarrollar el análisis de la construcción de subjetividades desde el criterio de género, dando paso al reconocimiento de una nueva niñez, como lo afirman las autoras:

Pensar una infancia que ha incorporado a su repertorio identificatorio estímulos de diversas dimensiones de la experiencia social, y que pliega para sí elementos que dan forma a su esfera subjetiva, en relación a la experiencia y las prácticas discursivas da cuenta de un sujeto múltiple, que está en constante movimiento. Que deviene en respuesta a las experiencias significativas que se despliegan en medio de una red discursiva tradicional en relación a los nuevos discursos del mercado. (Alarcón y Flórez, 2015, p. 161).

Esto permite establecer una nueva mirada que enmarca un discurso cambiante relacionado con los contextos familiares, escolares y los nuevos discursos humanos, develando así las modificaciones en las concepciones de hombre y mujer tanto de los niños y las niñas como de los adultos. De esa manera se brinda una validación en la variación constante de las formas de construir la subjetividad y con ello las limitaciones específicas o ventajas de ser y de estar en el mundo según el género del sujeto.

En otro sentido, el artículo resultado de investigación “Reflexiones en Torno a la Masculinidad Hegemónica en Niños de una Escuela Rural en Chile” (Ramírez y Contreras, 2011) da paso a reflexionar en torno a la concepción de masculinidad y cómo los pequeños construyen dicha percepción y subjetividad bajo esta edificación. Destacando que:

Comprender la concepción de masculinidad no basta con entender las prácticas discursivas, sino que esto implica también el entendimiento de las condiciones vitales en que los sujetos están insertos, es decir, el mundo social de la vida. Situación que insta a seguir investigando en torno a las interrelaciones entre las distintas tipologías, tanto de lo femenino como de lo masculino (Ramírez y Contreras, 2011, p. 176).

Otro trabajo a mencionar se titula: “Afectación de los imaginarios de género en la escuela primaria a través de la literatura infantil” (Arredondo y Chinchia, 2018), en el cual presentan una mirada muy amplia de cómo, desde la perspectiva de esta investigación, se entiende el género, sus significados y cómo fueron cobrando sentido y transformándose a través

de la historia, también nos presenta como a través de la literatura podemos mostrar distintas miradas de género en la actualidad. En esta investigación se destaca lo valioso de construir y expresar desde las experiencias, las construcciones y subjetividades de los sujetos con los cuales se está trabajando.

También se destaca la tesis de maestría “La perspectiva de género en la calidad de los procesos educativos para la convivencia y la paz de una Institución educativa del municipio de Remedios” de Aguirre Gómez (2016), quien presenta un trabajo muy interesante en donde se describen algunas de las dificultades que tienen los niños y las niñas como sujetos activos en la escuela, donde se condiciona la calidad educativa a través de estos, explicándolo mejor las autoras nos dicen que:

para educar desde la perspectiva de género debemos ayudar a los niños a definir sus identidades, a reconocerse sujetos de derechos, a tener la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades; esto es importante para contextos que van desde asuntos legales altamente estructurados a instancias diarias sobre la asertividad de los propios intereses del individuo. (Aguirre Gómez, D. del P. 2016, p. 379)

Esto nos presenta muchas derivaciones y posibilidades que se pueden considerar al momento de estudiar los sujetos desde una mirada en que la calidad educativa sea el camino y el género sea las ruedas que nos hagan impulsar. Esto logrado a través del fortalecimiento de competencias en el que se tenga en cuenta la perspectiva de género en los proyectos de las instituciones, buscando el desarrollo de sujetos íntegros.

Asimismo consideramos pertinente presentar la investigación “Infancia rural: Una mirada a la construcción de identidades a través de las narrativas de niños y niñas de la vereda Márquez, La Calera” de Cortes, A. (2021) en la que la autora nos presenta lo significativo y valioso que puede ser que los infantes a través de narrativas relatan sus vivencias, dificultades, experiencias, a partir de las cuales cobra vida completamente aquello que se va sumando y haciendo, como se señala en la investigación:

Esta aproximación a la identidad de la infancia rural a través de las historias de vida muestra la heterogeneidad en las transformaciones subjetivas y objetivas en las que se teje el sí mismo. De igual forma, da cuenta de una apropiación del lenguaje y la adscripción a una tradición narrativa inserta en la cultura y su

contexto, por medio de la cual los niños y niñas se ubican como protagonistas de una historia, pero también como actores sociales y concedores de su territorio (Cortes, A. 2021 p.96).

Esto da cuenta de las posibles concepciones y sujeciones que se van dando a raíz de la historia y como no se puede hegemonizar o generalizar entorno a las experiencias o circunstancias que han vivido los sujetos en determinados contextos, en este caso el rural, podemos decir que nos aporta lo valioso de no caer en los estereotipos y las generalidades ya establecidas frente a este contexto y sobre las personas que los habitan, sino ir con un mirada abierta y dispuesta a interactuar con lo que se presente.

En la investigación “Representaciones sociales de la comunidad educativa, frente a la educación con perspectiva de género, en un colegio rural de Santander de Quilichao, Cauca.” (Claros, A. 2020) se presenta un excelente ejemplo de cómo funciona en la actualidad las instituciones educativas en relación con la preceptiva de género, afirma que la mayor dificultad que presenta la institución rural es que no reconoce la importancia de validar los dos géneros, identificándose una evidente discriminación, en el género femenino es invisibilizado. Es por ello que a partir de la perspectiva de género lo que se pretendió fue buscar un modelo coeducativo que involucre e integre a ambos sexos, de forma igualitaria (R. García, 2012).

Esto nos aportó para nuestra investigación la importancia de hacer una revisión documental de los planes educativos institucionales y manuales de convivencia a partir de la cual se muestre y se apoye la construcción de un reconocimiento de la perspectiva de género y cómo está involucrado en las prácticas educativas.

La educación rural como la urbana tiene sus ventajas y desventajas, entre las dos encontramos similitudes y diferencias, saber que el mundo está en constante cambio que influye el contexto o el diario vivir, lo que implica una adaptación por parte de los individuos. La educación no es un ente aparte, sino que es la fuente por medio de la cual todos estos procesos de adaptación hacia lo nuevo suceden, en este trabajo queremos comprender cómo el hecho de ser individuo niño o niña tiene lugar en las prácticas escolares.

Por consiguiente las búsquedas y las lecturas que se realizaron nos muestran contextos, situaciones, sucesos que en su mayoría relatan lo que es la vida en la zona rural, como es la educación y crecimiento formativo, dando cuenta de contextos detallados donde se han

trabajado, estudiado y posibilitado situaciones que dinamicen una transformación de ideas para brindar condiciones óptimas para la población infantil.

También pudimos ampliar el interés con esta investigación de poder darle voz a aquellos que han vivido la experiencia de lo rural en su máxima expresión, que ellos fueron los protagonistas de esta investigación, que sus voces, sentires, emociones, posibilidades, limitaciones y realidades fueron apreciadas completamente, no quisimos invisibilizar, ni ser un tipo de cortina blanca donde presentemos estas realidades, quisimos y fuimos organizadoras de escenarios donde los sujetos narran su propia historia.

## **6. REFERENTES CONCEPTUALES**

En este apartado se presentó la concepción de infancia, asimismo la concepción de género sexo y coeducación. Y se explican aspectos indispensables de la estructura escolar con miras a la búsqueda de la igualdad, la equidad y la disminución de las brechas sociales.

Desde mediados del siglo XVIII el surgimiento de la infancia como objeto de estudio ha generado un sin número de investigaciones que buscan explicar desde diversas disciplinas, las particularidades y características de dicho estadio. En el proceso las definiciones y concepciones se mantenido o transformado según el marco histórico, estructura social y características culturales. Así, en esta investigación consideramos la infancia según Cárdenas citado por Diana Maffia y Mauro Cabral (sf), como una:

“configuración sociocultural que se resignifica en la especificidad de las biografías de sujetos dados y que, por ende, es susceptible de ser analizada como una experiencia que se produce entre los discursos que apuntan a la regulación de los modos de ser infante en contextos delimitados y las significaciones que los mismos sujetos construyen sobre sí en sus recorridos vitales” (p. 93)

En ese sentido, trasladándose al contexto rural, deseamos destacar que los niños y las niñas son “actores que demuestran sus capacidades y dan voz a sus concepciones con el propósito de mostrar cómo se estructuran, reconfiguran y resignifican sus realidades sociales y culturales” (Buriticá y Saldarriaga, 2020, p. 90). Dando valor a las construcciones que ellos pueden hacer de sí mismos y de las realidades en las que están inmersos.

Ahora bien, en los contextos rurales los niños y las niñas pueden presentar diversas formas de vivir sus infancias. En muchos casos, son actores y agentes activos que influyen en la organización social de sus familias, vereda y escuela, y a la vez son influenciados por sus demás familiares, vecinos” (Buriticá y Saldarriaga, 2020, p. 96) e incluso en los escenarios escolares influyen los maestros y sus compañeros.

Concebir la infancia como una experiencia y no solo como una etapa etaria, permite visibilizar las distintas maneras en que tiene lugar el ser niño y niña. En esta misma dirección, las categorías de género y sexo permean la configuración de la experiencia infantil, dado que el sexo es parte de una construcción colectiva donde se reconoce al cuerpo y cómo actuar sobre él, por su parte, el género es cómo se ve un niño y una niña en la escuela, cuáles son esas diferenciaciones culturales que se tienen en cuenta para decir es una niña y es un niño sin tener que mirar sus genitales, es decir, cuál es el rol que se debe cumplir dentro de una sociedad.

Es importante aclarar que el sexo se encuentra asignado a un asunto principalmente biológico, en el cual se advierte una “paradoja de la ambigüedad anatómica [puesto que se] pone en cuestión que macho y hembra sean datos biológicos que fuerzan la cultura de dos géneros.” (Laqueur, 1994; Butler, 2001. Como se citó en Maffia y Cabral, sf). Que atisba una construcción colectiva que solo contempla una definición de cuerpo y con ello la forma en que estos deben verse. En ese orden de ideas, todo aquello que no encaje en dicha elaboración de sexo es considerado “anormal”.

Entonces, la noción de género parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo [...] utilizaron el término "género" para introducir una noción relacional en nuestro vocabulario analítico” (Scott, 1996, p. 38-39) en busca de la igualdad en el sentido de lucha social. Según Scott, el género se transforma en:

una forma de denotar las "construcciones culturales", la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. Género parece haberse convertido en una palabra particularmente útil a medida que los estudios, sobre el sexo y la

sexualidad han proliferado, porque ofrece un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a mujeres y hombres (Scott, 1996, p. 43).

Es importante reconocer que el género viene cargado de las doctrinas sociales que elabora cada contexto, que se encuentran ligadas a la necesidad de definir a las personas y sus comportamientos, Maffia y Cabral (sf), afirman en cuanto al género:

“hay un profundo asunto ideológico, que antes creíamos limitado a que la dicotomía anatómica se trasladaba a la “atribución de género” (el género que los otros en el mundo social nos adscriben, masculino o femenino), a la “identidad de género” (el propio sentido de pertenencia a la categoría femenina o masculina) y al “rol de género” (las expectativas culturales sobre las conductas apropiadas para una mujer o un varón).” (p 93).

Por su parte, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el género se define como:

Una construcción cultural, social, histórica, política y económica que establece relaciones jerárquicas entre mujeres y hombres. Como categoría multidimensional, da cuenta de los distintos procesos sociales, simbólicos y subjetivos que contribuyen a producir lo femenino y lo masculino en tanto representaciones sociales, normas e identidades (p, 33. 2008).

Es decir, que el género se ve enmarcado por los distintos roles que se puedan representar en una sociedad enmarcados en las normas y sucesos políticos que definen qué debe hacer un hombre y qué debe hacer una mujer para poder adquirir una distinción de género.

Desde otro punto de vista el género es una forma del ordenamiento social que establece regulaciones sobre personas en razón de las concepciones sobre las masculinidades y las feminidades y de las relaciones entre ellas, pero también que estas concepciones y relaciones se vinculan, a su vez, con otros ejes de las relaciones de poder ya referidos. Este plano de la perspectiva relacional, que podríamos llamar externo, complejiza, entonces, su plano interno, que se puede expresar en la idea de que el análisis de las relaciones de género y los intentos de una transformación positiva y equitativa de las mismas no constituyen un asunto exclusivo de mujeres, sino que atañen al conjunto de la sociedad. Es decir, tal perspectiva nos exige descentrar la mirada exclusiva sobre las mujeres, para abordar de manera amplia y específica

los procesos de producción de las diferencias generizadas, incluyendo no solo a mujeres y hombres, sino también a las personas transgeneristas. según (García y Muñoz, 2009, p. 6)

A partir de esta mirada el género también se ve influenciado y permeado por los ejes de poder establecidos es decir que la sociedad, la política y la cultura son esos entes que tienen influencia en las transformaciones de género porque a pesar de que se tiene una mirada más amplia y ya no es focalizado plenamente en la mujer los roles no cambian ni dejan de ser los mismos en el sentido de que a la mujer le toca cumplir con ciertas obligaciones solo por ser mujer y lo mismo sucede con el hombre. Por otra parte nos abre una mirada de género más amplia en la que no solo se sitúa en dos géneros sino en diferentes tipos de género dando un paso así a la diversidad sexual que se derivan de ella generando concientización ciudadana y haciendo inclusión con toda la población.

En conclusión, el género es una forma de organización social, que marca las relaciones de poder, sistematizando los comportamientos de las personas en el cerco de una asignación masculina o femenina. A su vez apunta a las relaciones entre hombres y mujeres entendiendo que hay desigualdad intergénero que produce aumento en la inequidad social.

Ahora bien, las experiencias escolares son entendidas desde la definición de Dubet y Martuccelli, pues afirman que es

“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori, en esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia[...]. Pero por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (1998, p. 79).

Se entiende entonces, las experiencias escolares como todos estos asuntos que envuelven las dinámicas de las instituciones, contemplando los aspectos subjetivos de los individuos y los asuntos propios de las escuelas que los sujetos no pueden controlar, sino vivir una introducción de manera obligatoria. Así, los actores se enfrentan a una integración que “está

definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural que se hereda” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83-84) y en ella se vive la definición de sí mismos, viviendo los aspectos educativos y de socialización que le permitan encontrar un pensamiento propio que facilite una participación social viable.

Por otra parte, nos preguntamos ¿de qué manera repercute el género en la escuela? La escuela no es un escenario ajeno a las elaboraciones sociales, en ella se ven reflejados y se reproducen comportamientos que pueden perpetuar la desigualdad de género. Según lo afirmado por García Carmona (2018) la educación entendida como el proceso de transferencia de conocimientos está cargada de intención que se puede dar en dos niveles. Por “un lado, es cultural e inicia en la familia como instancia que media el acceso al mundo social. De otro, se da en la escuela como segunda instancia; allí está el docente como transmisor de verdades propuestas por la sociedad” (García, 2018, p. 10). La escuela tiene mucho peso a la hora de nombrar los roles que se deben cumplir en contextos determinados o en la sociedad, puesto que el docente por lo general tiende a denominar qué debe hacer una niña y qué debe hacer un niño, aunque desde la familia se viene con concepciones acerca de cómo debe comportarse y de qué forma debe relacionarse y con quién debe hacerlo.

La educación es una práctica política que busca la permanencia de la sociedad y la transmisión cultural, en ello podemos contemplar la idea de “la separación entre lo público y lo privado para cada género” (García, 2018, p. 10) atribuyendo comportamientos a cada género, entregando escenarios y pautas de comportamientos como lo es el patio de juego, la forma de sentarse, los juegos de movimiento atribuidos a los juegos de los niños o estáticos y delicados atribuidos a las niñas.

Después de presentar el concepto de educación fue necesario mostrar que es la coeducación donde Marina Subirats nos dice que es

una idea que ha recorrido ya una parte del camino necesario para llegar a la igualdad entre hombres y mujeres, pero que nos queda todavía por delante un buen trecho del viaje, y que es urgente que lo emprendamos, La coeducación consiste, básicamente, en llevar a cabo un cambio cultural. (Subirats, 2017, p27)

En esta línea es necesario entender que la coeducación es de vital importancia para entender que las mujeres y los hombres en la escuela son igual de importantes y se deben educar para que entre estos allá una comunicación sana en donde prime entender y valorar a otro tal cual y

como es, aceptando y valorando sus diferencias, dando cuenta que desde la escuela prima principalmente el cambio social y ético que se necesita en la sociedad a nivel igualitario.

En otro sentido, la escuela como una institución que se encarga de la enseñanza y aprendizaje de saberes básicos en muchos casos pierde sus bases, ya que se ve afectada e influenciada por el contexto, siendo el género un factor que incide en la manera en la que se desarrolla la dinámica de las instituciones.

Desde la perspectiva de Aguirre Gómez,

La institución educativa es ejemplo de ecosistema, y además es un sistema abierto en simbiosis con el contexto social en la cual está inmersa y permeada por todas las problemáticas sociales que, en ella se vive. Por eso allí se reproducen las problemáticas que agobian a toda una comunidad y se espera de ella que sea un sistema hospedador que forme integralmente al ser que recibe casi en estado de indefensión, porque llega con muchos temores, a veces rodeado de factores protectores, pero en la mayoría de las veces llega en medio de factores de riesgo que pronostican su estancamiento o su fracaso en la vida escolar. (2016, p. 375)

Se puede afirmar que la escuela posee la responsabilidad de desarrollar en los niños y las niñas valores que ayuden a contrarrestar dinámicas violentas de género que atentan contra la subjetividad de las personas, que evitan la equidad e igualdad, destacando la necesidad de cooperación y persistencia de los agentes educativos para luchar contra la desigualdad en dicho sentido. Pues en una educación que concilie el género en su sistema disciplinar desde la primera infancia puede brindar inclusión y calidad en los procesos educativos y a su vez ayudar a la disminución de las brechas sociales.

Cuando se trata de educación inclusiva, “debe poder reconocer y respetar las diferencias de género y sexualidad, desmontar las jerarquías y desigualdades que las atraviesan, construir nuevas formas de pensar la sociedad que superen los binarismos y estigmatizaciones” (MEN, p 33. 2008). Es en la escuela donde se crean principios y valores, es por ello que se le debe enseñar a los niños y a las niñas a respetar las formas de ser, pensar y actuar de sus pares con el fin de no sentirse avergonzados ni tengan temores frente a sus identidades y a las manifestaciones de lo que quieren ser.

Para finalizar, es importante destacar que el género se va forjando desde la familia y la escuela se ve involucrada por su relación estrecha con los contextos. Estos son escenarios donde se da la construcción de la identidad de cada niño y niña que se ve fuertemente influenciada por la sociedad y la cultura.

Puesto que, las condiciones y las obligaciones atribuidas a cada sexo se convierten en parte de las pautas de crianza y los pequeños deben obligatoriamente asumirlas. De acuerdo con lo anterior, el hecho de nacer con sexo masculino o femenino obligatoriamente es condicionarse a las implicaciones de ser “hombre” y ser “mujer”, teniendo responsabilidades particulares. Por ello, se pretende reconocer los diferentes roles y de qué manera se identifican.

## **7. METODOLOGÍA**

En esta investigación el paradigma escogido fue cualitativo, este fue el mejor enfoque para el propósito de este estudio, puesto que, como dice Ugalde (2013), los:

Enfoques cualitativos sirven para comprender la realidad social, porque dejan de lado las visiones unificadas que no se pueden aplicar al hecho social donde no hay leyes generalizadas, sino sentimientos, pensamientos e historias de los actores sociales que son captados a través de sus testimonios (p. 182)

Este enfoque considera que el conocimiento se construye a partir de las historias y realidades de los actores sociales y de los sujetos de la investigación, en este caso los niños y las niñas. En este sentido, hicimos una lectura de las prácticas educativas desde el enfoque de género, a partir de los testimonios y experiencias vividas por infantes, maestros, maestras, directivos y padres de familia.

En coherencia con lo anterior, el enfoque metodológico seleccionado fue el etnográfico, puesto que se acerca y ve en plenitud los contextos y nos permitió que el conocimiento se desplegara de una manera auténtica, dado que su principal objetivo, como lo dice Quiroz, A. et al, es:

proporcionar una imagen de la vida, del quehacer de los individuos y los grupos, en sus escenarios específicos y contextualizados. Donde contextualizar va más allá del escenario y del ambiente, incluye también la historia de las personas, sus costumbres y lenguajes [...] es posible observar la realidad para reflexionar

sobre ella y comprenderla. A partir de la reflexión el investigador le asigna significaciones a lo que ve y escucha, a lo que se hace, y construye e interpreta la realidad sin anteponer su sistema de valores. El investigador trata de comprender el sentido de la acción humana en la misma perspectiva y visión de los sujetos que participan en los procesos investigativos. (p. 45)

También es necesario resaltar que ser un etnógrafo implica, según Mauss (1925) “preocuparse de ser exacto, completo; debe tener el sentido de los hechos y de sus relaciones mutuas, así como el de las proporciones y las conexiones.” p.11-12,

Este enfoque se consideró el más pertinente para el contexto rural del municipio de Caucasia (Antioquia) y Ayapel (Córdoba), en el cual se desarrolló esta propuesta, puesto que el profesorado, los niños y las niñas (entre los 5 a los 9 años) y sus familias que habitan el territorio dieron sentido a este estudio desde sus historias, experiencias y motivaciones. Como investigadoras velamos por conservar la fidelidad de la información recogida. Esta propuesta investigativa se llevó a cabo en dos instituciones educativas de orden público y rural, con estudiantes del nivel preescolar, específicamente dos grados de transición y en primaria con un segundo grado y sus respectivas maestras y maestro titulares.

Por otra parte, para la obtención, validación y análisis de datos se propuso la implementación de técnicas como la observación participante, considerando que nos permitió “intercambiar saberes y vivencias, generando relaciones abiertas, basadas en el reconocimiento, la escucha, el diálogo y donde los sentidos del observador se abren a la presencia del otro, se recrean con el otro” (Quiroz, Velásquez, García, González. 2002, p.45). Así mismo, estar abiertas a las experiencias, miradas e ideas que pudieron brindar el contexto, velando por una actitud crítica, pero sin elaboraciones de juicios de valor.

La observación participante se desarrolló durante 10 sesiones entre abril y junio de 2022. Esta técnica nos permitió tener un acercamiento con los niños y las niñas y al mismo tiempo se pudo observar eso que hacen, cómo lo hacen y las formas de relacionarse con el otro, lo cual nos ayudó en el proceso de la investigación porque logramos tener una mirada más amplia con respecto a los comportamientos de los participantes (Guasch 1997, p2). El instrumento utilizado para el registro de la información fueron los diarios de campo, cada una de las tres investigadoras levantó registro en sus diarios en cada uno de los grupos de estudiantes que acompañó.

Otras técnicas que promovieron la narración e identificación de situaciones vividas consistieron en el diseño de tres talleres con los niños y las niñas, a partir de los cuales se implementó el dibujo, las conversaciones informales, el sociodrama y la construcción colectiva de un cuento compartido. Esto fue con el fin de ver las situaciones tal y como se presentan, permitiendo un análisis descriptivo de las realidades. Cada taller fue grabado en audio y posteriormente transcrito para su análisis.

En lo que concierne al dibujo es una técnica que facilitó que niños y niñas pudieran imaginar y representar lo que aspiraban ser cuando fueran adultos, dándonos claridad de eso que pensaban con respecto al objeto de investigación y pudimos tener herramientas que nos ayudaron a potencializar y/o mejorar imaginarios y concepciones impuestos por el contexto sociocultural que los permean en relación con el género y los estereotipos que manejan, Para Boyden y Ennew (1997), los dibujos pueden emplearse como técnica exploratoria a través de la cual los niños y niñas se familiarizan con el adulto investigador o investigadora.

La técnica del sociodrama: «Es una actuación en la que se utilizan gestos, acciones, palabras; tienen como objetivo mostrar elementos para el análisis de cualquier tema, basándose en situaciones o hechos de la vida real que después se analiza» (Slade, 1999). Esta técnica nos permitió como investigadoras conocer las formas de socializar entre pares y mirar cuales eran sus formas de crear a partir de los temas sugeridos, además se pudo observar cuáles son los conceptos que los niños y las niñas manejan con respecto al género, los estereotipos que manejan y de qué manera los exteriorizan

La técnica del cuento compartido tuvo como objetivo: Identificar cómo los niños y las niñas usan su tiempo y sus actividades cotidianas, Asimismo, conocer cómo los niños perciben sus actividades y qué importancia le dan a las mismas. Arnés (2010) Fue de vital importancia este método ya que nos mostró cómo los niños y las niñas ejecutaban su jornada diaria y como se diversifican según su género.

Otra técnica utilizada fue la entrevista y las conversaciones informales, que permitieron conocer lo que los maestros y niños siente que no pudimos observar de inmediato sino teniendo un acercamiento más íntimo con ellos, es decir, preguntar de eso que no se habla o de eso que pensamos y callamos con el fin de conocer qué es eso que se tiene en el pensamiento con respecto a la investigación y que solo podemos conocer a través de la conversación. Para Delval (2001), la entrevista es un procedimiento para investigar cómo piensa, percibe, actúa y siente

el niño o la niña; es una estrategia con la cual se busca descubrir aquello que no resulta evidente en lo que él o ella hace o dice, aquello que está por debajo de la apariencia de su conducta y permite al investigador o investigadora explorar a través de acciones o palabras las nociones que construyen. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestras y al maestro participantes y conversaciones informales con los niños y las niñas. Una de las maestras no quiso finalmente participar de la entrevista.

Por otra parte, una vez recolectada la información se procedió al análisis y triangulación de la misma, permitiendo la identificación de tendencias, particularidades de lo vivido y la emergencia de categorías descriptivas para su análisis. Cabe destacar que este diseño metodológico tuvo como fin el reconocer que:

los sujetos se valen de la deconstrucción, de la reflexión, que permite revisar el pasado, descubrir los discursos que han sido acallados e invisibilizados desde la maquinaria institucional, impulsar procesos sociales donde exista la posibilidad de escuchar a las poblaciones marginadas con la misma intensidad con que se escuchan los discursos elaborados desde los centros de poder. Al entrar en la voz, en la autoconciencia y en los imaginarios de personas, grupos e instituciones, se pueden identificar las fisuras, las grietas que tienen las estructuras y los aparatos de saber y de poder, al igual que las personas que lo ejercen. (Quiroz, Velásquez, García, González. p 38. 2002)

En cuanto a las consideraciones éticas, estas corresponden al accionar moral que dirige el campo de práctica. Estas toman gran importancia en el desarrollo de las investigaciones porque muestran límites que permiten proteger la integridad de los sujetos que se vean involucrados. De ese modo, los consentimientos informados, según la Organización Panamericana de la Salud citados por Barreto (2011) se entienden como: “un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión a participar” (p. 645) esto permite un ambiente de confianza que permite un proceso armónico y consensuado.

De igual modo, el consentimiento informado es importante, puesto que se diligenció antes de la intervención de talleres y grabaciones de entrevistas a los maestros, solicitado antes de que el sujeto participe en la investigación. Ya que este le permite:

saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado; de igual manera, ha de comprender cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen, y conocer cuáles son los riesgos que tiene si decide participar (Barreto, p 645, 2011).

Puesto que la libertad de participación de los sujetos, estando siempre presente la participación voluntaria, demostrando que se desarrolló un trabajo serio que utilizó la información de modo académico y no habrá una divulgación responsable de la información suministrada, es por ello que a cada participante se le notifico por medio de un escrito el permiso para poder tomar evidencias de las actividades que se están realizando con ellos para garantizar el derecho a la privacidad.

## **8. RESULTADOS**

### **8.1 Las prácticas culturales y los estereotipos de género.**

En este capítulo se presentarán los hallazgos encontrados luego de analizar la información recogida en el trabajo de campo, dirigidos a responder el objetivo de investigación propuesto, el cual apunta a identificar los estereotipos de género que tienen los niños y las niñas y sus maestras o maestros de dos instituciones educativas de la zona rural de Cauca y Ayapel. En respuesta a este objetivo, a continuación, se da cuenta de las *prácticas culturales, familiares y de crianza* presentes en el territorio y del *imaginario rural* que las atraviesan.

En un primer momento es importante mencionar las características socio-culturales de la vereda Las Malvinas y del corregimiento de Palotal de los municipios de Cauca y Ayapel respectivamente, en las cuales se desarrolló la investigación. En el caso del corregimiento de Palotal, este se caracteriza porque la mayoría de sus casas están elaboradas en madera y algunas en material, la comunidad vive de la pesca, la ganadería y la agricultura dado que son la fuente principal de empleo, además cuenta con su propia ciénaga que se llama Ciénaga de Palotal. En cuanto a las condiciones de acceso, se observan algunas dificultades para llegar al centro educativo y a la institución, lo que implica luchar con las vías, puesto que estas, a causa de las lluvias y el mal estado en sí misma (trocha) se convierte en un esfuerzo para los habitantes, a pesar de que Palotal es una comunidad más antigua que Ayapel, es un lugar que no ha tenido

mucho crecimiento en tanto a población y desarrollo de infraestructura para el mejoramiento de las vías, dado que ninguna de sus vías cuenta con pavimentación.

Esta comunidad está compuesta por familias nucleares en su mayoría, pero se observa que algunos niños están a cargo de cuidadores como hermanos mayores, abuelos, tíos y vecinos cercanos, puesto que al ser una comunidad pequeña entre todos se conocen y tienen la confianza de dejar a sus hijos a cargo de otras personas.

Específicamente, la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario tiene su sede principal ubicada en la calle central del corregimiento, está acoge los grados de primaria y secundaria desde tercero. En cuanto a los grados de preescolar a segundo, al no contar con espacio, fueron ubicados dos cuadras más adelante en una propiedad adaptada donde hay tres salones; este espacio es pequeño, tiene un parque pero no se encuentra habilitado para el uso de los niños porque está en mal estado y no es seguro. El salón de preescolar cuenta con 14 niños y 13 niñas para un total de 27 estudiantes, este no cuenta con un tablero, los niños están ubicados por mesas y en cada mesa se ubican de tres a cuatro estudiantes, el salón está deteriorado y se moja cuando llueve, los niños tienen que hacer receso en la casa de una de las señoras de la comunidad, quien les vende el refrigerio y en ese mismo lugar realizan sus juegos durante la hora de descanso.

Por su parte, la vereda Las Malvinas está ubicada en la zona rural a las afueras del municipio de Cauca, a quince minutos de la cabecera municipal, su cercanía con el municipio ha implicado para esta vereda un mayor desarrollo urbano y poblacional, sin embargo, sigue considerándose como contexto rural dado que sus principales fuentes de empleo y sostenimiento es la agricultura, se cuenta con cultivos de maíz, arroz, yuca, plátano, entre otras, las cuales se venden en el centro de Cauca, también algunas ocupaciones que se ven frecuentemente en la vereda consisten en el mototaxismo, la minería artesanal y la construcción informal de viviendas. A diferencia de Palotal, las vías principales se encuentran en buen estado, aun así, los caminos que desde sus hogares deben recorrer los niños y las niñas para llegar a sus clases están sin pavimentar.

Las familias son nucleares y extensas, disponen de zonas de parcelación y/o fincas que se dispusieron y fueron entregadas a las víctimas del conflicto armado o también a personas vulneradas del municipio de Cauca por el gobierno, dando hectáreas de tierra para que construyeran sus casas e hicieran sus cultivos para tener ingresos, esto ha hecho que muchas

familias tengan a su disposición un lugar amplio donde pueden habitar y convivir desde sus primos, tíos, abuelos, padres e hijos.

El Centro Educativo Rural Las Malvinas es la única escuela con la que cuenta la vereda, tienen desde el grado preescolar hasta octavo de bachillerato, la mayoría de los chicos y chicas para cursar los grados siguientes tienen que buscar instituciones en el municipio de Caucasia si desean culminar su bachillerato. El centro educativo cuenta con dos sedes y jornadas, en la sede principal están los grados preescolar, sexto, séptimo y octavo, y en la sede secundaria, ubicada a dos cuadras de la principal, están los grados primero, segundo, cuarto y quinto de primaria. Se puede mencionar que la institución cuenta con una nueva mega sede que está en construcción que, en palabras de la directora, será "una excelente planta educativa donde se atenderán todos los niveles hasta el grado once", pero es necesario señalar que la obra no se ha entregado por motivos de retraso en la construcción.

El salón de preescolar cuenta con treinta y seis estudiantes distribuidos así: diecinueve niñas y diecisiete niños, el espacio está dividido por grupos de cuatro o cinco niños y niñas en mesas redondas, dejando un reducido espacio para la movilización, así mismo los niños deben realizar su descanso y merienda en el mismo salón. El grado segundo cuenta con un espacio apretado que impide la movilidad, este congrega un total de 25 estudiantes, de los cuales 13 son niñas y 12 son niños. La limitación del espacio obliga a los infantes a estar sentados el tiempo que permanecen en el aula, puesto que no hay espacio suficiente para moverse libremente, la merienda la realizan en el restaurante de la sede principal y desarrollan sus descansos en la calle, afuera del centro educativo, en ese momento la vía es cerrada al público.

En este escenario físico se presentan y conjugan a su vez las prácticas culturales que marcan los comportamientos, las formas de vivir, las prácticas de crianza y los roles de género que los adultos y por consiguiente los niños y las niñas normalizan y contextualizan como propios del lugar.

Elizabeth Jelin lo expresa así en un concepto ya clásico:

familia es la institución social ligada a la sexualidad y a la procreación, que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a las necesidades de sus miembros, constituyendo un espacio de convivencia cotidiana, el hogar, como una economía compartida y una domesticidad colectiva (2005, p 3).

No obstante, no deja de ser un acuerdo donde la asignación de roles permite una dinámica funcional de supervivencia de todos los miembros de la misma. En cuanto a la familia como ese primer espacio de acogida que recibe a los niños y las niñas, transmitiendo las prácticas que caracterizan dicha cultura y sociedad, pudimos evidenciar que en sus realidades cada uno de los miembros debe asumir un rol, este es asignado por las dinámicas que se han adoptado y asimilado como naturales.

En Palotal, se resalta al hombre como proveedor del hogar y a la mujer como la encargada de los quehaceres domésticos, en este sentido, si en el núcleo familiar hay hijas, estas deben colaborar con los oficios de la casa y los varones tienen más libertad sobre sus acciones. Lo mencionado se evidencia en las voces de los niños y las niñas cuando responden a preguntas como la siguiente:

Investigadora: ¿Cómo ayuda Juan en casa? ¿Hace algo?

Niña: No, él no ayuda en las labores que le corresponden a las niñas, él solo hace mandados y juega con sus hermanitos. (Taller 1c, grado preescolar, Palotal).

Aun así, del mismo grupo de niños se escuchaban voces que protestaban afirmando que:

Niño: sí ayuda, porque los niños también ayudan a la mamá en la casa a barrer y lavar platos. (Taller 1c grado preescolar, Palotal).

De igual modo, las niñas manifiestan al responder la misma pregunta, pero para el caso de Juana:

Niña: si seño, como es una niña le toca ayudar hacer el aseo y lavar los platos, porque también es la hermanita mayor y la mamá le dice que debe cuidarla y jugar con ella mientras ella termina de hacer oficio. (Taller 1c grado preescolar, Palotal).

Esto deja en evidencia que a las niñas se les otorga culturalmente mayor responsabilidad en cuanto al trabajo en el hogar y en cuanto a las prácticas de cuidado, ninguna de las niñas manifestó que no lo hacía. En la vereda Las Malvinas, las niñas responden a la misma pregunta:

Inv: Cuando se levanta Juana, ¿qué hace?

Niñas: oficio, oficio, trapea, organiza la cama (niñas hablando simultáneamente) (Taller 1a grado segundo, Las Malvinas).

Al querer indagar la razón del papel que asumen ellas, podemos rescatar el siguiente fragmento:

Investigadora: ¿ustedes consideran que ayuda a las labores de la casa? [refiriéndose a Juana]

Niña 1: sí

Investigadora: ¿Ayuda mucho o poquito?

Niña 2: bastante

Investigadora: uhm, y ¿por qué creen ustedes que Juana ayuda mucho en los oficios de la casa?

Niña 3: porque lava los platos, hace los oficios

Investigadora: ¿por qué ayuda?

Niña 3: porque es una niña obediente, porque ayuda a hacer los quehaceres. (Taller 1a, grado segundo Las Malvinas).

De la misma manera como se presenta en la vereda Palotal, también en Caucasia hay una percepción de responsabilidad sobre las niñas frente a las labores del hogar, iniciando desde que se levantan, el cumplimiento de dicho trabajo implica un reconocimiento y aprobación por parte de los adultos que van marcando las dinámicas de la familia. La niña, entonces, configura un mensaje de sí misma que implica responsabilidad y obediencia, su tiempo antes que propio, primeramente, debe dedicarse a apoyar a otros, luego tal vez pueda tener alguna libertad para decidir qué hacer. Por el contrario, los niños de Caucasia al realizarles preguntas similares, afirman lo siguiente:

Investigadora: ¿qué hace Juan cuando se levanta?

Niños: hace desayuno; se baña; desayuna; se levanta; se cambia de ropa; se cambia de zapatos; duerme; hace las tareas y lee (niños hablando a la vez)” (Taller 1a, grado segundo Las Malvinas).

Al indagar un poco más sobre el papel que asumen en la casa, se rescata el siguiente fragmento:

Investigadora: ¿Qué hace Juan en la casa? ya sabemos que se cepilla, se baña y todo eso ¿qué más hace?;

Niños: lava la ropa; también cocina; hace huevo con arroz; se vuelve a bañar; barre (opinan los niños a la vez)” (Taller 1a, grado segundo Las Malvinas).

Es importante conocer cuáles son los roles que se imparten desde la familia teniendo en cuenta quien se encarga de la crianza, cuidado y educación por ello como menciona Cremades 1991 como se citó en Moreno, 2010

La maternidad biológica es obvio e indudable que corresponde a la mujer. El maternales o función social de la maternidad es una relación psicología que se establece con el/la hijo/a y que abarca el cuidado, la protección, dedicación, crianza, educación y socialización pp 71

Como se expone la maternidad biológica es plenamente de la mujer y es la sociedad que le impone su funcionamiento desde su crianza y todo lo que esta abarca, dando cuenta que en la familia quien responde por los hijos e hijas sean personas decentes son las mujeres.

En este punto se puede afirmar que en Las Malvinas (Caucasia) también se evidencia la asignación de roles a mujeres y hombres desde las prácticas culturales de dicho territorio. No obstante, hay una mayor flexibilidad, existiendo una diversificación más evidente de las funciones y los roles de los individuos, se podría decir que las niñas asumen su papel en el hogar con mayor responsabilidad dejando en segundo plano el tiempo libre, algo que no se refleja en los niños, aun así, estos cumplen ciertas tareas del hogar. Así, los niños y las niñas de estos dos lugares destacan la casa como un escenario en el que se tienen responsabilidades y de igual modo un espacio para jugar y divertirse, siendo mayor, en el caso de los varones el nivel de autonomía para manejar su tiempo libre.

En estos territorios se ve la asimilación de conceptos que su contexto inmediato proporciona, lo que implica ser un hombre y ser una mujer, es decir, la aceptación de los roles de género que la sociedad ha construido y posteriormente transmitidos a los más jóvenes, visualizando a la mujer como cuidadora y al hombre como figura de proveedor del hogar, esto se refleja en las voces de los niños cuando en el salón tienen una conversación de manera espontánea:

Miguel mencionaba a viva voz, “las mujeres no ganan plata, solo los hombres y por eso yo quiero crecer para ser un hombre y tener plata”, Alex le discutía lo contrario diciendo “las mujeres sí ganan plata”, le pregunté a Miguel ¿por qué decía eso? y él contestó: “mi papá en la casa dice eso, que el único que trabaja es el hombre y que la mujer no hace nada.” Yo (investigadora) le dije que las mujeres también trabajan y ganan su dinero. Él insistió, “no, y mi papá tiene la razón.” (Diario 3c, grado preescolar Palotal).

Los niños asocian desde temprana edad el dinero y las tareas productivas con el rol masculino. Los hombres son quienes ganan dinero, son quienes trabajan para sostener la familia, a su vez el hombre es quien tiene la última palabra y hay un respeto hacia la misma. Esto contrasta con el alto número de madres cabeza de familia que maestros y directivos señalan, además que las mujeres en estos contextos desempeñan prácticas productivas, tal vez de manera informal, pero que contribuyen al sostenimiento de sus familias. Además, este estereotipo del hombre como jefe del hogar, invisibiliza las labores que la mujer realiza no solo de carácter productivo, sino también las prácticas de cuidado, que también implican trabajo, dedicación, saberes y bienestar para otros. Esta percepción dicotómica de los roles de hombre y mujeres lleva a desconocer las labores productivas tanto remuneradas como no remuneradas que hacen las mujeres, las cuales no se consideran importantes, sin embargo, sostienen la vida familiar y permiten suplir varias de las necesidades básicas de subsistencia. Como lo afirma, Moreno, (2020),

En nuestra sociedad, el modelo de mujer independiente, trabajadora, que aspira al poder sin rivalizar con los hombres y que no renuncia a sus sentimientos y a su familia es minoritario. Convive con uno que, además del trabajo fuera, tiene una doble jornada en casa y con otro, donde el cuidado de las hijas e hijos, del hogar y del marido son los objetivos de su vida, siendo los hombres los responsables de trabajar fuera y de traer el dinero a la familia, manteniéndose así los tradicionales papeles asignados a los hombres y las mujeres. Pag 71

Por ende, las mujeres de dichos contextos poseen una carga laboral mayor, sufriendo una invisibilización de dicho esfuerzo extra que al final marca una subordinación, en la que no hay competencias entre géneros, sino un molde en el cual encajar sin brindar opciones.

Igualmente, los niños de Las Malvinas responden a la pregunta, de qué hace Juan en la casa:

Investigadora: ¿qué hace Juan en la casa?

Niño 1: hace fuerza.

Investigadora: ¿hace fuerza? ¿con qué hace fuerza?

Niños: con las pesas; y puede cargar un edificio; también hace ejercicio.  
(Taller 1YB, grado segundo, Las Malvinas)

Los niños destacan la fuerza física de la figura masculina, el adquirir cosas para la casa y no para sí mismo, pone en evidencia una elaboración masculina que asiste económicamente y proporciona protección con su estado físico, diversificando las acciones sin dejar de lado la diversión como, por ejemplo: el juego.

Por consiguiente, en los roles que tienen naturalizados los niños y las niñas desde sus pautas de crianza se puede visualizar las relaciones adultos-niños-niñas y las formas de transmitir conocimientos en las labores cotidianas. Los niños manifiestan realizar prácticas con sus padres, específicamente en relación con el trabajo que realizan en su contexto inmediato, es decir, si el padre desarrolla labores de pesca les enseña a sus hijos varones dichas experiencias, por ejemplo: cómo se debe lanzar un chinchorro y cuáles son los lugares y posiciones que se deben tener en cuenta a la hora de pescar. Con el fin de prepararlos para ser proveedores del hogar, esto le da a los hombres y a los niños un lugar fuera de la casa, así como lo mencionan los niños:

Investigadora: Resulta que Juan en la tarde también ayuda en las labores de la casa.

Niño 1: verdad, ayuda a su mamá, a su primo, a su abuelo; también ayuda a sus tías.

Investigadora: ¿en qué ayuda al abuelo? ¿En qué le ayuda?

Niño 2: hace bicicleta

Niño 1: el abuelo también le enseña a pescar, le enseña a leer.

Investigadora: ¿Qué le enseña el abuelo a Juan?

Niño 2: le enseña a manejar una moto.

Niño 1: a manejar carro, a manejar taxi, cuatrimotor.

Niño 3: a trabajar, a jugar fútbol, y también trabajar en el campo.

Niño 1: y también a jugar baloncesto, aprender a multiplicar.

Niño 3: Aprender a caer.

Investigadora ¿a caer de qué?

Niño 3: uno se cae y él lo levanta.

Investigadora: bueno, te ayuda.

Niño 3: profe, a trabajar en el campo. (taller 1YB, grado segundo Las Malvinas)

Esto pone a los niños en otros espacios de dispersión y entrega de tareas más abiertas al contacto con los hombres que conviven con ellos, mientras las niñas reciben conocimientos de sus madres. Cabe destacar que en ninguno de los grupos las niñas mencionaron realizar actividades fuera del contexto de casa, se podría decir que deja una oferta limitada para lo que implica ser niña con relación a los espacios en el que pueden participar. Entonces, las relaciones adulto-niño se enmarcan en el aprender para proveer, se podría decir que produce una visión espontánea de lo que pueden hacer. En el caso de las niñas y su relación con los adultos sus aspiraciones y saberes se dirigen principalmente a aprender a cuidar, existiendo una restricción en lo que ellas podrían hacer en el mundo social.

Casas (2006) lo plantea en términos de las representaciones sociales sobre la Infancia, como aporte a la comprensión de las relaciones e interacciones sociales que en cada sociedad se establecen con el subconjunto de población que denominamos infancia. Es decir que la concepción del niño y la niña arquetípicos de cada tiempo y cultura, complementariamente, también plantea qué es lo que se espera del adulto. Así, en la Modernidad, la imagen de niño/as frágiles e indefensos/as requería de figuras adultas protectoras y garantes de su bienestar. Estas representaciones se plasmaban en relaciones asimétricas, de gran estabilidad. Esta asimetría entre los adultos y las nuevas generaciones sustentaba la dinámica de las dos instituciones de la Modernidad: la familia y la escuela.

Como resultado de esa exposición a la cultura y prácticas culturales de cada contexto, deja en evidencia que en el corregimiento de Palotal los oficios y tareas que los niños y niñas quisieran realizar cuando sean grandes se ven permeadas por las concepciones que la sociedad ha construido, es decir, los niños generalmente escogen profesiones u oficios que realizaría su padre, tíos o abuelos, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los infantes solamente viven con su mamá, es decir, son madres solteras cabezas de hogar, pero cuentan con otros referentes

masculinos como lo pueden ser los mencionados anteriormente, los cuales posibilitan que los niños tengan un acercamiento con eso que quieren ser, lo mismo pasa en el caso de las niñas con sus madres. En las voces de los niños se explicita lo aquí mencionado:

Luis: seño yo quiero ser ganadero como mi papá.

Jesús: yo quiero ser pescador. (Taller 2c, grado preescolar Palotal).

Aun así, algunos niños y niñas mencionan otras profesiones:

“Marianela: yo quiero ser doctora” (Taller 2CT, preescolar Palotal).

Dicha propuesta sale de las profesiones del contexto y sale a flote la flexibilidad de los pequeños en cuanto a las ofertas que el contexto ofrece. Y el papel que la escuela y también los medios de comunicación tienen para abrir posibilidades distintas a las reconocidas en el escenario familiar.

Por su parte, en la vereda Las Malvinas los niños y las niñas cuentan con una oferta más variada respecto a lo que desean ser una vez crezcan, siendo los mismos más abiertos ante las profesiones que en la vereda Palotal. En sus testimonios queda plasmado:

Investigadora: ¿Ustedes que quieren ser cuando sean grandes?

Niña: yo voy a ser profesora

Niño: yo voy a ser presidente.

Niñas: quiero ser profesora, profesora, profesora; voy a ser actriz (varias niñas manifiestan)

Investigadora: ¿actriz? Muy bien.

Niña: profe, profe!! doctora.

Niño: profe, profe!! yo voy a ser policía

Investigadora: policía

Niño: ¡profe! yo fútbol

Niña: profe, profe; profe!! al pelaito no le han preguntado.

Niño: bombero, policía. (Taller 2YB, segundo Las Malvinas)

Como se muestra, a pesar de una disposición más variada ante las profesiones, no deja de existir un encasillamiento de las profesiones y los oficios en relación con los estereotipos de género, como lo es ser policía o futbolista que se han convertido en referente de carreras asignadas a los hombres.

Así pues, en algunos casos soñar con una labor diferente puede producir rechazo o burla, como se observó en el corregimiento de Palotal, sí un niño dice que quiere ser enfermero puede ser tachado de “marica”, expresión que es utilizada por los mismos niños de manera “despectiva” para hacer referencia a alguien con preferencias distintas (no solo sexuales) a lo que culturalmente se ha impuesto, como se pudo escuchar de parte de uno de los niños:

Niño: Quiero ser enfermero

Niños y niñas: jajajajajajaja, eso es un trabajo para mujeres.

Investigadora: Shayla ¿porque crees que es algo que solo pueden hacer las mujeres y los hombres no?

Niña 1: seño en mi casa mi papá dice que los hombres que sean enfermeros o hagan cosas que hacen las mujeres son maricas. (Taller 3CT, Palotal)

Lo expuesto antes da cuenta de la manera en que los infantes acogen espontáneamente lo que para la sociedad está mal visto, realizando señalamientos y discriminaciones hacia aquel que lleva la contraria o quiere ser diferente y estas prácticas surgen desde la casa, dado que los padres y madres al ser los primeros educadores transmiten esos conocimientos que han adquirido socio-culturalmente.

En el Centro Educativo Las Malvinas, más específicamente en el grado segundo, se evidenció una situación similar a la narrada anteriormente, con la expresión “marica”, para hacer referencia a un compañero que según uno de sus pares jugaba más con hombres que con mujeres, como lo menciona a continuación:

Mientras transcribían lo que estaba en el tablero, Juan David señaló a Iván “es más marica, así de grande” indicando un tamaño con su mano. Al acercarme a preguntarle los motivos de su afirmación dijo: “porque en el descanso pasa con muchos niños y solo una niña”. Al preguntar ¿tú no juegas con niños también? Seguido guardó silencio y continuó escribiendo. (Diario 2YB, Las Malvinas)

Se puede ver que el niño tiene una concepción machista, dado que tiene naturalizado que los hombres se deben rodear de varias mujeres para demostrar una posición de hombría, y no ser señalado por sus pares y sociedad como “marica”, por no cumplir con los patrones tradicionales que se deben seguir para poder encajar en ella, evitando la exposición. Desde estos relatos cabe señalar la necesidad de que la educación incorpore alternativas frente a lo masculino, no solo las niñas ven restringidas sus opciones de acción social, los estereotipos de lo masculino, aunque por lo general esté relacionado con el poder de acción, la libertad, el dinero y la autonomía también se limita a concepciones que violentan la posibilidad de elecciones alternativas y estigmatizan formas más sensibles de responder a la vida, como lo es el deseo de ser enfermero, que implica ayudar, cuidar, atender a otros.

Por ello, es importante recalcar que los hombres no solo son hombres porque están rodeados de mujeres o sean fuertes y violentos, también existen otras maneras de ser masculino que puede incluir cualidades como ser delicado y sensible, dejando de lado las dinámicas de poder que restringen, en cambio, visibilizar y destacar una relación de igualdad, marcadas por formas libres de habitar los contextos, en ese sentido Antonio Boscán presenta la posibilidad de:

Modelos de masculinidad basados en una concepción igualitaria y no jerárquica, cuyo sentido se mida “no en sus éxitos personales, sino en la manera en que su labor revierta en la mejora de la sociedad a la que se siente responsablemente vinculado”. Unas masculinidades nuevas, antisexistas, antirracistas, antihomofóbicas, promotoras de una vivencia de la masculinidad amplia y diversificada, plural y abierta (2008 p. 101).

Así pues, estas maneras y pautas que van marcando la forma en que se vive en los territorios se ve plasmada en la manera en la que los niños y las niñas se relacionan con los demás y cómo se conciben a sí mismos, dando lugar a formas violentas de intervenir si algo se sale de lo establecido como esperable. Es esa la base en la que se sostienen los estereotipos, en esa manera colectiva de corrección que perpetúan comportamientos y formas de pensar y ver la vida. Marcando y dando un sentido a las prácticas de crianza que se encargan en gran medida de sostener estos sistemas de función social.

Otras prácticas culturales que expresan estereotipos de género tienen que ver con las prácticas de crianza, como pautas construidas y aceptadas por los padres que buscan condicionar el comportamiento y son transmitidas a los niños y las niñas. Los habitantes del

municipio de Palotal, como los de la vereda Las Malvinas al contar con familias extensas, cuentan en su mayoría con muchas personas en sus hogares, quienes acompañan a los nuevos, ejerciendo la integración y formación en sociedad desde un colectivo. Esto incluye enseñar sobre el cuidado de los cuerpos y su regulación, incluso entre pares, como se resalta en la siguiente situación: “Antonela interviene diciendo: se te ve el interior Ally, refiriéndose a una niña que estaba con las piernas abiertas y se le veía la ropa interior” (Taller 1PR, Las Malvinas), exige en el proceso el control constante de la posición que deben adoptar para no exhibirse ante los pares y adultos. Como afirma Foucault:

El cuerpo ha sido utilizado como objeto y blanco de poder; objeto en el sentido que ha sido visto y valorado como instrumento productivo, exigiendo algunos ejercicios y maniobras para tal fin, y como blanco de poder, porque se ha visto inmerso en un campo político, el cual lo rodea en relaciones de dominio y sumisión. El cuerpo se encuentra involucrado como principal autor de las relaciones de poder, como las establecidas en el seno de un hogar, en donde se observa las relaciones de poder de los padres hacia los hijos y de éstos hacia los padres mismos; En esa misma dinámica tenemos al Jefe y al obrero y viceversa; al profesor y al estudiante y viceversa. (1992 p.142)

En ese mismo sentido, al construirse y relacionarse en un colectivo surge la exigencia de unos comportamientos y límites marcados por los adultos, estos deben cumplir existiendo una dominación y castigo al no cumplirse lo impuesto, como se refleja en la siguiente situación y voz de las niñas:

“En un momento me desplazé a la parte posterior del aula, cerca al asiento de Evelin y Luisa, Evelin decide contarme lo siguiente “El hermano de ella le pega si la ve con Maco”, a lo que Luisa responde “eso es verdad”, Evelin expresa “no la puede ver ni con un amiguito”, Luisa continua “mi hermano me pega a mí y a mi hermana porque tiene novio, le da cachetadas” (Diario 2YB, Las Malvinas).

Se deja en evidencia una limitación en el libre desarrollo al restringir las relaciones y a su vez controlar los cuerpos femeninos al punto de generar amenazas de castigos. Así mismo, se utiliza la agresión física como forma de “encaminar” comportamientos como la falta de motivación y la distracción, que de igual modo busca dominar el cuerpo para ponerlo en función

de las elaboraciones definidas como correctas, como ser buen estudiante. Esto se refleja en la siguiente situación:

Mateo estaba lanzando aliento a los otros niños y niñas, por lo que Karen lo señaló de cochino, a lo que respondió sin dudar “bruja sin pelo”. Ante el comportamiento de Mateo y por su atraso en la transcripción, el docente decidió llamar a su abuela, diciendo: "ya no soporto a Mateo, le roba tiempo a los otros niños, no puedo continuar porque el tablero está lleno”, tres minutos después la abuela estaba en la ventana con una rama en la mano, el profesor le dijo: “pase, pero no le pegue en el salón”, ella pasa y se agacha diciéndole en un tono fuerte “escribe, porque cuando vayas a la casa todas me las pagas”, su abuela se marchó y la actitud de Mateo cambió de inmediato, escribiendo con rapidez e insistiendo al profesor que había terminado. (Diario 2YB, Las Malvinas)

Como se evidencia, su comportamiento se salía de lo convencionalmente aceptado, dando como resultado la exigencia del profesor de un control parental, siendo estos los únicos que pueden agredir los cuerpos de los niños y las niñas, de esta manera, la agresión física se naturaliza en el medio cultural, sin una confrontación racional de lo sucedido. También, se refleja por parte del niño una sumisión y control ante esta situación. Esto se observa en el siguiente momento:

Este día Mateo también se quedó sin receso y su abuela vino a ver qué sucedía, pero esta vez de manera “pacífica”, pues le dijo “tú escribes rápido, no más te haces el güevón”, como ocurrió antes el niño escribió de manera rápida, luego de un momento se marchó dejando que continuara la transcripción. (Diario 2YB, Las Malvinas).

Esto deja en evidencia que la amenaza del castigo, la palabra agresivas y el castigo físico son herramientas presentes en la crianza que buscan domesticación, control y transmisión de las prácticas culturales del territorio de Las Malvinas. Por otra parte, es pertinente rescatar la voz de los docentes en el proceso de crianza, específicamente el papel que deben asumir los niños y las niñas. Como lo señala el profesor Pablo:

El respeto si, por lo regular, el respeto, el niño debe respetar a la niña porque eso si se lo enseñan desde la casa y lo enseñó acá como maestro

[...] es un aspecto positivo que de la casa le vayan enseñando el respeto que debe tener un niño para con una niña, porque eso es importantísimo, que los niños vayan aprendiendo, vayan aprendiendo desde pequeñitos que las niñas tienen que respetarlas y las niñas también deben aprender que deben respetar los niños. Eso viene desde la casa y es importantísimo en toda sociedad (Pablo, entrevista, Las Malvinas).

Estas palabras contrastan con las situaciones de castigo relatadas anteriormente, se espera que el niño otorgue respeto en el trato a sus compañeras, sin embargo, los niños y las niñas deben tolerar ser agredidos sistemáticamente por los adultos. Lo que se evidencia es que no solo hay unas desigualdades de género que someten las subjetividades infantiles a unos comportamientos específicos sino además la edad se configura en una forma de subordinación permanente frente a los adultos que puede ser paradójico entre lo que se le demanda al niño o a la niña y lo que ellos experimentan en relación con los adultos.

Asimismo, se evidencia como se resalta la responsabilidad de los niños para con las niñas, siendo estas, en palabras del profesor, a las que más se deben respetar. Lo que no se hace explícito es si este imperativo de respeto se sustenta sobre un estereotipo de debilidad y delicadeza atribuido a las niñas o si es un interés por pensar el respeto desde la igualdad. Por otra parte, esta demanda de “respeto” se relaciona con los problemas familiares y sociales identificados por los profesores en su grupo de estudiantes como se muestra en el siguiente párrafo y al mismo tiempo destaca la influencia de las prácticas en el hogar como se ven reflejadas en las maneras de relacionarse los niños y las niñas con sus pares, como se evidencia en una situación vivida en Las Malvinas:

Profesor: Maridos que le pegan a la esposa y entonces el niño quiere como hacer eso en el colegio. Y hay niños que a veces son maltratados y entonces quieren como que hacer lo mismo con la niña y entonces uno le va indicando que no pueden. Les va enseñando, pero a partir de que uno se ha dado cuenta de la situación que es traída desde el hogar. (Pablo, entrevista, Las Malvinas)

De la misma manera, la profesora María, cuenta:

[...] Yo siento que es como la niña y el niño se tiene que cuidar y se les dicen y se les hablan sus cosas como son, que si un forastero los viene a hacer, tienen que avisar y pues es lo mismo, porque tanto los niños

como las niñas actualmente están expuestas a otras cosas, que de pronto falta porque muchos piensan y les falta, que los niños están muy pequeños entonces no es necesario enseñarles ahora, los niños hay que enseñarles desde chiquito porque ahí es donde se les va a fortalecer los principios y los valores, entonces esperan a que estén grandes para enseñarle y ya después cogen fastidio a la profesora porque acá si se les enseña. (María, entrevista, Las Malvinas).

La docente deja ver su posición ante la educación de los niños desde temprana edad, destacando que en algunos casos los adultos omiten la transmisión intencionada de conocimientos o regulan el comportamiento a medida que avanza su edad, cosa que ella no apoya. Estos docentes le apuestan al papel de la escuela y su responsabilidad ante el comportamiento de los niños y las niñas, buscando incorporar valores que van en función de construcciones morales autónomas asimiladas de la cultura y la sociedad. Esto muestra una concepción de la infancia moderna. Como lo señala Diker (2008), se piensa aún que los niños y las niñas son irracionales, que no se dan cuenta de su entorno y que por su estado de madurez no comprenden las formas de funcionamiento del mundo social, lo cual es algo errado, dado que los niños y las niñas incorporan la comprensión de su mundo desde lo que ven y experimentan en el mundo adulto.

En definitiva, estas dos veredas son territorios que presentan algunas situaciones precarias, también son contextos cargados de tradiciones y maneras de ver el mundo, marcadas por pautas arraigadas a la ideología binaria de género, que produce situaciones de desarrollo en niños y niñas u hombres y mujeres de manera diferente o al menos con matices evidentemente marcados, que van limitando, dominando y controlando algunos y dando libertad de socialización y diversificación de espacios para otros. Esas tradiciones que los adultos replican y que se dejan pasar como normales están cargadas de sensibilidad que va formando las maneras de pensar y de ver el mundo según el sexo, reproduciendo formas de vivir y de desarrollarse en la adultez, para ellos el uso de la violencia es uno de los mecanismos para encaminar estas condiciones socialmente aceptadas y sobre todo construidas en colectivo y perpetuadas por todos.

## **8.2 Experiencia escolar de niños y niñas en contextos rurales y estereotipos de género.**

En este capítulo se presentarán los resultados derivados del análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo para responder al segundo y tercer objetivo específico,

los cuales apuntaron en primer lugar a dar cuenta de las maneras como los estereotipos de género identificados tienen lugar en las experiencias escolares de los niños y las niñas en dos instituciones educativas de la zona rural de Caucasia y Ayapel y la manera como esto interviene en promover una educación la igualdad de género. Para responder estos objetivos se tuvieron en cuenta algunas de las experiencias escolares relacionadas con el espacio y el tiempo escolar, las formas de intervención del maestro y la maestra, su relación con las prácticas culturales, las estéticas, el juego y algunas formas de violencia.

En el caso de la escuela, tanto en el corregimiento de Palotal como en Las Malvinas, esta está permeada por varias condiciones, situaciones y procesos que la identifican como una entidad rural, que además establece relaciones con otros sectores de la sociedad para enriquecer el desarrollo de los procesos educativos, como es el caso de la escuela de Las Malvinas que tiene a su disposición otros espacios como la iglesia de la comunidad para hacer reuniones del consejo académico o padres de familia, esto se muestra en lo expresado a continuación:

Dicha reunión se desarrolló en la iglesia de la comunidad, participaron los acudientes de varios grados, el propósito de esta era notificar a los padres el proceso educativo de los niños y con ello el establecimiento y firma de compromisos en la mejora de los que presentan dificultades académicas. (Diario 1YB, Las Malvinas)

Apoyando lo anterior se da cuenta que la escuela no está encerrada en cuatro paredes o por una malla, sino que establece vínculos con una comunidad que la sustenta y le da vida, y pone a su disposición el tiempo y sus espacios, como la iglesia. Otro espacio extra, que los estudiantes cuentan como suyo y disponen de él, es la tienda que está al frente de la escuela y es una casa familiar, donde reciben a los niños a la hora de descanso y los atiende una madre de familia y su hija.

En la comunidad de Ayapel también se presenta la misma particularidad, donde es una casa de familia quien tiene una tienda y los niños y las niñas pasan al frente de la escuela para tomar su merienda y hacer su recreo, se apoya la consideración de que la escuela va más allá de unas cuatro paredes y que esta se conforma por estudiantes, padres de familia, maestros y comunidad.

También es de señalar que en las dos escuelas no se cuenta con un espacio de recreación donde los niños y las niñas puedan esparcirse o jugar, un ejemplo es cuando los estudiantes de Palotal quieren hacer educación física, lo tienen que hacer en la mitad de la calle de la vía principal, que aunque esta no es casi transitada, siempre existe la posibilidad de un accidente, y, en el caso de Las Malvinas para hacer educación física, tienen que ir a la cancha pública del

sector, para desplazarse pasan por calles transitadas por carros, motos y transeúntes, la maestra de preescolar comenta que solo saca a los y las estudiantes la cancha cuando dispone de un practicante, ya que son unos ojos extras que estarán pendientes del desplazamiento, dando cuenta que este es peligroso.

Asimismo cuando hay un evento cultural o acto cívico los niños y las niñas del corregimiento de Palotal se deben desplazar a la sede principal para ser partícipes de este, pero en algunas ocasiones no pueden y se lo pierden, se toma como ejemplo el día de la madre, en el cual la sede principal ofreció un acto cívico y los y las estudiantes de preescolar no pudieron asistir, pasa lo mismo en la sede de Las Malvinas los grupos de la otra sede incluyendo el grupo de segundo tiene que desplazarse a la principal para ser parte de los actos simbólicos, cuando no pueden asistir a los eventos en algunas ocasiones hacen un acto aparte.

Por otra parte, en Las Malvinas los estudiantes de grado preescolar tienen un espacio de aula muy reducido que restringe su movilidad reducida se explica en el siguiente párrafo:

Siguiendo y describiendo el espacio, el salón tiene dos entradas, la principal que limita con la coordinación y la otra que da puerta abierta a los baños de la institución, lo cual me llamó mucho la atención porque los estudiantes de grados mayores e incluso profesores y directivos, utilizan el salón como camino para llegar al otro lado en vez de dar la vuelta, esto da paso a que varias personas convivan en el espacio de clases más allá de solo la maestra y los estudiantes (Diario 2 PR, Las Malvinas)

Lo anterior muestra que los y las infantes conviven de una forma muy reducida en un espacio que limita sus interacciones de juego y sus disposiciones para correr o hacer algo al aire libre, este espacio no es solo de ellos sino también de los estudiantes de otros grupos que están alrededor, los directivos y los maestros que quieran visitarlos, lo que hace que sea un ambiente de muchas distracciones e interrupciones. No obstante, este espacio está bien acondicionado tiene sus mesas, sillas, tableros, tv y repisas, al igual que el grado segundo.

En Palotal es diferente la situación en el aula de preescolar en cuanto a la dotación de la misma, hay disposición de mesas y sillas, pero los y las estudiantes solo cuentan con lo que la maestra lleve y ponga al alcance de los niños y las niñas, como se expone en el siguiente apartado:

La docente llevó flores de diferentes colores y las pegó en el tablero que se encuentra elaborado de papel bond, luego de eso le pidió a uno de los estudiantes que

recordara como se hacían los colores secundarios y diera ejemplo realizando la mezcla para obtener el naranjado, el niño explicó que se realiza mezclando el amarillo con el rojo, con esto se pasó a una niña adelante e hizo esta mezcla y la profesora tenía un papel bond y en él estaba escrito la palabra bienvenida me pidió el favor le pintara las manos a los niños y cada uno tenía que ir a poner la mano en el papel. (Diario, 3CT Palotal).

Mostrando esta situación, la maestra intenta que los y las estudiantes con los pocos recursos que se disponen en la institución tengan un aprendizaje más experiencial y puedan aprovechar todo lo que ella les ofrece y el contexto, teniendo en cuenta esto se evidencia el siguiente ejemplo;

Luego de esto la maestra los mandó a buscar una decena de hojas en el patio, cabe resaltar que apenas mandó un grupo de 8 niños y niñas que son quienes van por ese tema, ellos trajeron las hojas y empezaron a contar del 1 al 10, para decir los números al final cada uno decía que era una decena de hojas (Diario, 3CT Palotal)

Como se observa en el diario, es una maestra que aprovecha los recursos que le brinda la institución y sus alrededores para dar cuenta de los aprendizajes que los y las estudiantes son capaces y pueden adquirir, teniendo en cuenta esto son muchas las formas de intervención que se dan por parte de los maestros y las maestras. A pesar de los pocos recursos y materiales didácticos con que cuentan los niños y niñas de Palotal, les gusta asistir a la escuela, puesto que la maestra propone actividades diversas durante sus clases, siempre lleva actividades que los hace estar activos dentro y fuera del aula, por ejemplo en varias de las sesiones observadas la profesora les traía música infantil, bailaba y hacía bailar a los y las infantiles, también, por medio de la música los niños y las niñas aprendían los colores, los números, entre otros temas de clase.

En la vereda Las Malvinas, los infantiles tienen una educación muy abierta y centrada en las cualidades que deben adquirir en este caso en el grado preescolar y segundo, habilidades como colorear, moldear con plastilina, aprender las vocales, reconocer los números y letras son situaciones que los niños y niñas del grado preescolar deben hacer y perfeccionar. Las siguientes expresiones fueron retomadas de uno de los talleres realizados en el que se implementó la técnica del sociodrama en el cual los estudiantes interpretaban el escenario escolar:

Valentina: diciendo Buenos días y se hace la oración.

Manuel: yo también quiero ser profesor pero no tengo marcado

Investigadora: los profesores que enseñan.

Daniel: enseñan a hacer tareas.

Investigadora: y ¿qué más?

Daniel: a colorear, las vocales.

Valentina: buenos días niños, tienen que hacer la tarea de matemáticas.

Investigadora: bueno la profe Violeta les está hablando que tienen que hacer la tarea de matemáticas.

Valentina: y tienen que escribir las vocales. (Taller3PR, Las Malvinas)

Los niños y las niñas ejemplifican lo que ellos viven cotidianamente en la escuela, destacando que en esta se hacen tareas, se colorea, se ve matemáticas, parece curioso que en toda esta presentación no plantearon situaciones como: salir a receso o tomar la merienda o jugar con sus compañeros, lo que implica que la escuela para ellos es principalmente la parte académica que va surgiendo, las cuales a pesar de la diversificación de actividades se identifican metodologías tradicionales para la adquisición de la lengua escrita y del saber matemático básico, evidenciándose unas prácticas de enseñanza dirigidas más al desarrollo de contenidos y temas que de habilidades.

Es importante señalar que las desigualdades de género no son las únicas que se presentan en estos contextos, caracterizados también por condiciones de pobreza y falta de recursos, marcando otras formas de desigualdad social, lo que contribuye a invisibilizar modos más sutiles y naturalizadas de desigualdad. En el caso de los maestros y las maestras participantes, consideran que no hay diferencias entre la manera de aprender de los niños y las niñas. Los maestros respondieron:

Profesor Pablo: No, diferencias no hay, todos tienen algunas [...] tienen dificultades, otros no, algunos tienen un aprendizaje lento, otros van más rápido, otros están más atentos a la explicación, otros están un poco distraídos. Pero eso es normal en el aprendizaje del niño, uno lo que tiene que tener es mucha paciencia, mirar a ver quién es el que está más atento y llegar al niño que está un poquito distraído. Pero (pensativo) hacerlo que se concentre en el tema. (Entrevista 1 YB Las Malvinas)

El profesor afirma que no hay distinción entre niños y niñas de cómo aprenden sino que son gajes del oficio que haya niños que aprenden de manera más lenta, a estos hay que tenerles paciencia y darles las condiciones para que aprendan lo que se necesita. Por su parte, la maestra expone lo siguiente:

Profesora María: -Pues nosotros acá trabajamos mucho la igualdad, de que aquí no hay diferencia, de color, de textura, pues todos merecen respeto, se hablan mucho sobre las diferencias de cada uno. (Entrevista 2 PR, grado preescolar, Las Malvinas)

La maestra expone que todos aprenden sin importar las distinciones de género, raza o condiciones sociales, y que trata siempre de que todos tengan una igualdad de situaciones. Pareciera que la apuesta por la igualdad se resuelve en el trato indistinto entre niños y niñas, lo que puede llevar a invisibilizar formas discriminadoras normalizadas que se camuflan en una intención de igualdad.

En cuanto al contexto, en los niños y las niñas de la vereda Las Malvinas se ve muy marcada la cercanía con prácticas rurales y cómo las viven ellos y sus familias, muestra de esto son las rutinas que viven los y las estudiantes al salir de la escuela, muchos se desplazan hasta las fincas a comer y alcanzar mangos, alimentar a las vacas, jugar con sus primos, estar con sus familiares como lo demuestra el siguiente diálogo:

Investigadora: ¿ustedes van a la finca? ¿con quién van a la finca?

Julisa: yo voy con mis papás y mis primos.

Investigadora: Juana con quien iría,

Algunas niñas responden: con su mamá, con sus abuelos, con sus papás.

Investigadora: ¿Juana ayuda en la finca a hacer qué?

Julieta: a dar comida a los caballos.

Laura: Alcanza mangos. (Taller, 2PR, Las Malvinas)

La conversación anterior, se dio a raíz del taller donde se comentaba cómo eran las situaciones que vivían los personajes ficticios de Juan y Juana, se ve cómo los niños y las niñas tienen una cercanía con prácticas propias de la ruralidad. Por consiguiente también se presenta lo que es imaginario rural, donde en uno de los talleres los y las infantes comentaban qué querían ser cuando grandes y muchos dijeron que: pescadores, ganaderos, capataces, amas de

casa y empleadas domésticas. La maestra Yolima intervino haciendo un paréntesis diciéndoles que no está mal ser eso que ellos quieren, porque es algo que culturalmente siempre han visto y es lo que permea la zona pero que ella quisiera que se superaran y fueran profesionales, como lo menciona a continuación:

José dijo: “Seño, yo quiero ser ganadero como mi papá”, luego Juan dijo: “yo quiero ser pescador”, Mary dijo: “yo quiero ser doctora”, en ese momento la profesora Yolima intervino diciéndole a los niños: “no es por desmeritar el trabajo de los demás pero ustedes no pueden aspirar a ser pescadores como sus papás que no terminaron de estudiar y les tocó tener una vida difícil. Yo a ustedes los quiero mucho y los quiero ver siendo doctores, abogados, enfermeras, profesores que triunfen en la vida” y con eso finalizó. (Taller 2c imaginario rural).

En la percepción de la maestra los estudiantes deben aspirar y querer más de lo que su cultura y el contexto les ofrece, se aclara que no demerita las ocupaciones que se exponen, pero que es necesario querer y ser más allá, además, la escuela busca abrir las posibilidades de vida de los estudiantes ampliándole las posibilidades, también es cierto que hay un dejo de descalificación de las condiciones de vida de las familias, no teniendo en cuenta las desigualdades fundamentales y el valor social que el campo tiene para la calidad de vida del país.

Otro aspecto importante para comprender la experiencia escolar es la identificación de las jornadas escolares, en el caso del grado preescolar en Las Malvinas la maestra describe:

El encuentro empieza con una oración indicando qué día es hoy, si es martes, miércoles, etc, seguido los niños y las niñas van al restaurante, al regresar la profesora pone videos infantiles, mientras toman su merienda, luego los infantes observan videos según la temática indicada para ese día, la profe me comentó que están viendo los colores y el número 1, en este día la maestra realizó una ficha y luego en el cuaderno tenían que colorear un renglón de color verde dejando un espacio hasta llegar al final de la hoja. (Diario 1PR, Las Malvinas)

Los niños y las niñas del grado segundo tienen la misma rutina escolar, también tienen que desplazarse a la sede principal para tomar el desayuno en el restaurante, pero en cuanto a las metodologías, estas están planificadas según los contenidos y rutinas escolares, lo cual indica que no está presente una lectura crítica e intencionada de los contenidos en relación con una perspectiva de género.

En el corregimiento de Palotal la jornada escolar es muy similar solo que en está la maestra no dispone de un televisor y reproduce canciones a través de un baffle de su pertenencia que lleva al aula, le gusta poner a los niños y las niñas a bailar, momento en el cual todos participan, dando cuenta de que la maestra no imparte la enseñanza de una forma centrada únicamente en los contenidos sino que también propone actividades más diversificadas, de interacción y disfrute haciendo así que el proceso de aprendizaje sea más enriquecedor y los niños y las niñas sean más participativos, puesto que no se ve la enseñanza como algo rígido y estático sino como algo flexible y divertido.

Por otra parte, una situación que se diferencia es que en Las Malvinas la hora del restaurante es a las 8:30 am y se les da desayuno. Los niños y niñas de Palotal se les da el “desayuno” a las 11:30 am porque primero se les reparte a los estudiantes de la sede principal y después a ellos, en este lapso de tiempo, y se les dice que este es un almuerzo, se aclara que los infantes desayunan con sus propios recursos en el receso entre 8:30am a 9:30am.

Otro aspecto que marca las rutinas escolares tiene que ver con el seguimiento y control del comportamiento, como sucede en Las Malvinas, en el grado preescolar se implementa el *semáforo de la conducta*, a partir del cual se exponen a los y las infantes que para la maestra se portaron mal o bien, por lo general esta estrategia siempre iba acompañada de un discurso moral, como se muestra en la siguiente situación:

La maestra dio inicio a la clase saludando a los niños, la maestra le pregunta a los niños como están y ellos responden “bendecidos por Dios y dispuestos para la paz” y cantan la canción “dispuestos a estudiar”, momento en que la maestra pone a que los niños la canten primero y después las niñas, seguido de esto por un suceso que pasó el día anterior, en la que un niño le arañó la cara a una niña, la maestra mencionó que a las niñas no se les pega, y que los niños deben dejar de ser agresivos, también que las niñas se cuidan. (Diario 2, PR, grado preescolar, Las Malvinas).

Una práctica cotidiana común en la escuela y que no es problematizada consiste en separar continuamente niños y niñas para las actividades, sea en filas, sea en equipos, o sea para turnos o en actividades sencillas, esto puede dar un mensaje de continua dicotomía y rivalidad que no contribuye a fomentar un ambiente idóneo para la igualdad, además esto contrasta con lo mencionado anteriormente sobre la intención de los maestros y las maestras de promover la igualdad entre géneros. Por otro lado, la maestra en esta situación da cuenta de los sucesos ocurridos el día anterior y espera que se porten de la mejor manera el día presente. El *semáforo*

*de la conducta* funciona como un regulador del comportamiento de los niños y las niñas, también hay una concepción moral que enfatiza que a las niñas no se les pega sin tratar a profundidad las causas de la agresión y dejando sin resolver las responsabilidades de cuidado entre pares y las alternativas de resolución de conflictos.

Otras prácticas que evidencian la relación entre la experiencia escolar y los estereotipos de género tienen que ver con las formas de regulación del cuerpo, incluyendo las estéticas apropiadas por los niños y las niñas y las prácticas de juego que tienen lugar en el espacio escolar. En la Institución Educativa del corregimiento de Palotal se evidenciaron algunas formas de comportamiento que debe tener una niña y un niño, haciéndose notorio una gran diferencia en cuanto a formas de protección y cuidado, formas de actuar e interactuar con sus pares, formas de sentarse y formas de vestirse:

María: “Juana tiene el cabello largo, usa falda y blusa y es muy bonita.”

Camilo mostró su dibujo y dijo: “Juan tiene los pelos parados, usa pantalón y camisa y se mantiene jugando con sus amigos.”

Sheyla dijo: “Juana tiene el uniforme puesto del colegio y lleva una muñeca en la mano.” (Taller 1C, estereotipo de género, grado preescolar, Palotal)

En lo mencionado por los y las infantes se logra ver una diferencia en las formas de vestirse **y esto lo han naturalizado por medio del contexto** en el que habitan, donde deben seguir un cierto patrón de vestimenta, en el caso de las niñas deben vestir con faldas, vestidos, deben estar peinadas y bien organizadas y en el caso de los niños deben utilizar pantalones, camisas y tener un buen corte de cabello. Lo mismo sucede en Las Malvinas donde se evidencia el cuidado de las niñas en cuanto a presentación personal, en algunas ocasiones el asunto estético se torna doloroso para las niñas esto se ve reflejado en la siguiente situación en el momento vivido de lo plasmado en un diario de las investigadoras:

Yo trato de acompañar a los niños mirando cómo llevan a cabo su escritura e indicando errores que deben ser corregidos, sin percatarme quien lo hizo escuche una voz que decía a la profesora no se le ve la cara por el pelo, seguido las niñas con las que estaba hablando en el momento me preguntaron: “¿usted se peina, profe?”, a lo que respondí que sí lo hacía como ellas. Estando en el aula, Sofía se acerca a mí y tenía un peinado muy hermoso con muchas decoraciones (mariposas, cauchos y piojitos). Me pidió que quitara algunas mariposas que según sus afirmaciones le apretaban. Al revisar su peinado era evidente la tensión que tenía el cabello al punto que su cuero cabelludo estaba enrojecido y un poco inflamado. Traté de ayudarla cortando algunos cauchos,

pero aun así todo el peinado continuaba siendo demasiado ajustado. (Diario YB Las Malvinas, grado segundo)

En lo mencionado anteriormente se logra evidenciar que para las niñas es importante estar bien peinadas dado que desde sus pautas de crianza les inculcaron tener una buena presentación a la hora de vestirse y peinarse porque culturalmente se asocia todo lo estético a lo femenino.

En el caso de los niños se evidencia que ellos asocian lo estético a tener un buen corte de cabello con el fin de que a las niñas les parezca lindo y atractivo y así poder captar su atención, esto se ve reflejado en la siguiente situación representada por los niños en el taller del sociodrama:

Luis Alberto: buenas, necesito un corte urgente porque voy a verme con mi novia y estoy muy peludo.

Manuel: siéntese, ¿qué corte quiere?

Luis Alberto: quiero una raya en forma de rayo y la colita, pásame la 1 por los lados y arriba la recortamos con tijeras.

Manuel empezó a simular que realizaba el corte.

Manuel: mírese en el espejo.

Luis Alberto: quedé como lo quería. (Taller C3, Palotal)

Como se menciona anteriormente los niños de Palotal asumen un rol de género en relación con los asuntos de belleza, en el espacio escolar se ponen en escena las características estéticas propias de cada género, cabe señalar que a las niñas se les exige un poco más tener cuidado de su presentación personal que a los niños, no obstante ellos mismos reconocen las estéticas avaladas culturalmente. Cabe señalar que en el sociodrama los niños presentaron resistencia a la hora de realizar esta actividad, inicialmente se negaron a hacerla porque decían que la peluquería son cosas que realizan las mujeres y no los hombres como se puede ver a continuación:

Investigadora: el grupo de Manuel le toca hacer la peluquería

Manuel: Yo no soy una niña para jugar a ser quien arregle pelos y uñas.

Investigadora: no solo las mujeres hacen labores de cortar cabello y uñas también los hombres lo realizan como los barberos a donde tú vas a cortarte el cabello.

No muy convencido y con una mirada desafiante aceptó realizar la actividad con su grupo.

Investigadora: Luego paso por su grupo para ver cómo se divirtieron jugando. (Taller C3, Palotal).

En Las Malvinas, en el grado segundo sucedió todo lo contrario, los niños eran quienes querían realizar la barbería como se puede observar en el diario de una de las investigadoras:

Los chicos de la barbería se ofrecieron, pasando Matías y Pablo al frente, muy empoderado Pablo recibió a Matías, puso su carpa y a cortar el cabello, incluso lo cortó de verdad, pero le explicamos que no lo hiciera, con eso arruinaba el cabello de Matías. Al finalizar Matías le paga a Pablo por el corte. Seguido las niñas salieron, al preguntar de qué trataba ellas dijeron: “somos maquillistas” (Taller 3 YB. Las Malvinas).

Los juegos expresan las concepciones que niños y niñas tienen respecto a las maneras de relacionarse con el medio, con sus pares y con los adultos. Como se ha mencionado en otros apartados, es recurrente encontrar la alusión respecto a que en el aula las niñas se deben cuidar, tratar bien y no maltratar, se tiene marcado que son delicadas, cuidadosas, bien portadas y son a quienes se deben proteger. Tanto niños como niñas lo tienen presente, aún en sus juegos, como se describe en uno de los diarios, en el cual tiene lugar una situación mientras los niños juegan de manera espontánea y libre:

Los niños jugaban a policías y ladrones pero cuando las niñas querían ser partícipes del juego los niños decidieron cambiarlo y empezaron a jugar un juego llamado “mamá pegona”, en el que las niñas hacían el papel de la mamá que pegaba y ellos corrían para que esta no les pegara, sentada ahí viéndolos jugar y escuchando lo que decían, noté que uno de los niños no quería jugar y le pregunté por qué y me contestó que él quería jugar haciendo el papel de “mamá pegona” pero que no se atrevía porque su papá no lo dejaba y que le decía que él tenía que ser un hombre y si se ponía a jugar esto, le pegaba (Diario 3, CT, Palotal).

En lo mencionado anteriormente se puede ver que los niños realizaban otro tipo de juego y cuando las niñas quisieron ser partícipes ellos decidieron cambiarlo por uno considerado menos brusco, de manera que las niñas asumieron el papel de madre, en coherencia con lo culturalmente aceptado. Como se ve, las prácticas de crianzas permean los roles que se deben escoger aun para participar de un juego.

La diferenciación implícita de los juegos que son para niños o para niñas, influye aún en las elecciones de juego que ellos mismos hacen, como ocurrió con el niño que no jugaba debido a la amenaza de su papá y prefirió sentarse a ver y no romper las reglas que tenía impuestas desde su casa. Aquí se observa cómo los estereotipos de género permean los juegos infantiles llevando a su reproducción de estereotipos, como pasa, por ejemplo con la concepción de que los niños son violentos y realizan juegos bruscos y agresivos. Cabe señalar que el juego de “la mamá pegona” también se puede considerar brusco, si no que incorporan la figura de la mamá, como

la encargada de cumplir los castigos en el hogar. Al parecer la existencia de ese juego da cuenta de la apropiación cultural de la imagen de mamá asociada con el regaño y el castigo, es curioso que uno de los niños se abstenga de realizar el juego y no considere que podría hacer el papel de “papá pegón”, dado que al parecer culturalmente las madres son quienes tienen esta función en la casa.

Respecto a lo anterior, pareciera que los infantes tienen la concepción de que las madres son quienes regañan, reprenden, pegan y son las que ponen a hacer las tareas de la escuela dado que pueden permanecer por más tiempo en la casa, en cambio el padre, aunque por lo general está ausente debido a que tiene que salir a trabajar, en los espacios en los que está presente, no necesariamente tiene que lidiar con las obligaciones que deben hacer los niños y las niñas y comparte otros espacios y actividades como salir a pasear, a jugar y les enseña a reparar cosas, posiblemente esto soporta la normalidad con la que se asumen este juego.

Por otra parte, para los niños está mal visto que las niñas realicen actividades que se asocian a lo masculino como los trabajos pesados relacionados con hacer fuerza o liderar a un grupo de personas, dado que son atributos que se les otorgan principalmente a los hombres, puesto que las mujeres se asocian con oficios catalogados como fáciles de hacer y relacionados con la delicadeza y otras destrezas, como se puede ver a continuación:

Investigadora: ¿qué creen ustedes que le diría Oreja Cortada a Daniela?

Ángel contestó: ser pirata es ser malo.

Investigadora: ¿ustedes creen que la va a rechazar por ser una niña?

Niños: si

Niñas: no

Investigadora: ¿será que las niñas no podemos ser piratas?

Niñas: si

Niños: no

Investigadora: ¿niños porque dicen que no?

Niños: porque solo los hombres son fuertes. (Taller 3, YB Las Malvinas)

Si bien hay varios juegos que los niños y niñas juegan con frecuencia en ambas instituciones, tales como: *al congelado*, *ponchado*, *bate*, *bolitas*. También en varias situaciones se presentaron juegos que los estudiantes clasifican para niños o para niñas, dependiendo de las particularidades asignadas, ejemplo de ello es la respuesta de un estudiante en uno de los talleres, que expresa que al personaje de Juan “le gusta jugar a los policías y ladrones y con

carritos y juega con sus amiguitos del colegio”, dando cuenta que es un juego principalmente asociado al género masculino. (Taller 2C, grado preescolar, Palotal)

Las niñas también presentan sus juegos que van enmarcados con lo que culturalmente debe jugar una niña, en el mismo taller pero con el personaje femenino las niñas definen qué debe jugar, como se evidencia en la siguiente situación:

Investigadora: ¿con qué le gusta jugar?

Yojani: le gusta jugar con cosas de niñas.

Investigadora: ¿qué son cosas de niñas?

Varias niñas responden a la vez: muñecas, cocina! (Taller, 1PR Las Malvinas)

En este momento se evidencia que las niñas consideran que sus juegos están asociados a las labores de la casa y a lo estético y los niños a lo brusco o arriesgado, se ve más a profundidad la condición del género en sus juegos en la siguiente situación donde la maestra les da plastilina a todos sus estudiantes pero hacen diferentes situaciones con ella como se puede observar a continuación:

Después de que todos los niños terminaran la actividad, se les dio plastilina y empezaron a moldear con ella, las niñas hacían cosas como uñas que se ponían en sus dedos, y los niños hacían cosas como serpientes, manillas o solo se la tiraban al compañero. (Diario 2, PR Las Malvinas)

En esta instancia se muestra como los juegos se permean por lo que viven y la cultura que se maneja en su cotidianidad. Al respecto, la maestra María de preescolar de la sede de Las Malvinas expresa, cuando se le pregunta ¿cómo se relacionan los niños y las niñas?:

Las niñas juegan solas cuando juegan *chocoritos* o cosas como: *te llamó mi mamá por teléfono* y a los niños les gusta jugar juegos muy pesados o con los carros o cuando jugamos con los tubos hacen como si fueran pistolas, entonces yo les digo que esos tubos no son para jugar como pistolas, porque lo primero que hacen cuando se les dan es eso, porque eso es lo que ven donde viven, en la tv, que me imagino que los dejan ver eso, o en los barrios aquí cercanos que seguro han visto que han matado porque matan mucho por estos barrios. (Entrevista 2PR, Las Malvinas)

Cabe señalar que la maestra asume como natural la selección de los juegos generalizando según el género las preferencias de los niños y las niñas. No se identifica una lectura

problematizadora de estas distinciones, además asegura que los niños muestran una cultura violenta que se reproduce por medio de la televisión y del contexto. Es importante afirmar que una educación para la igualdad de género tendría que partir de la lectura crítica y desnaturalizadora de la realidad social y cultural en la que se inscriben los niños y las niñas, esto implicaría considerar las elecciones y los roles como contruidos y abiertos a la interrogación y a la transformación.

Por otro lado, en ambos lugares del estudio se evidencia que las experiencias escolares se encuentran atravesadas por distintas formas de violencia, presentes tanto en las relaciones entre pares como en la relación profesor-estudiante. En ciertas ocasiones se manifestaron faltas de respeto entre ellos, estos tipos de violencia no son únicamente verbales, sino también físicas y esto se ve entre niños y niñas, entre niñas y niñas y entre niños y niños, dejando en evidencia que no existe una diferenciación marcada en cuanto al género dado que a la hora de agredir, ya sea de forma física o verbal, los niños y las niñas lo hacen con cualquiera sin importar su sexo, esto se puede evidenciar en los siguientes casos:

El momento de desayuno transcurrió con normalidad, al volver para entrar al receso algunos niños estaban jugando con Dylan, entre ellos Ivan, Brian y Luis, en un momento él se cae y empieza a llorar. A mi lado estaba Shary, que es la prima de Dylan, de inmediato fue a consolarlo y cuando él le contó lo que había sucedido y quienes eran los culpables, ella los buscó en el espacio y los golpeaba con puños y patadas, estos reaccionaron sacándole el cuerpo o empujándola, cuando logró su objetivo (agredir en venganza por el agravio a su primo) volvió hacia Dylan a consolarlo de nuevo y contarle que los había golpeado. Su llanto paró al instante.

Los niños y las niñas lanzan comentarios al azar mientras lo descrito anteriormente ocurría, uno de ellos fue de parte de David indicando “Ian es marica”. También, Marcos e Ian decían a Valentina con insistencia “Valentina mor Velásquez mor, de Medellín mor” lo que la ofendía provocando que ella se levantara a golpearlos. El maestro al percatarse de ello solicitaba que ella volviera a su asiento y se quedara quieta transcribiendo lo que estaba en el tablero. (Diario YB estereotipo de género, formas de violencia)

En este caso se puede evidenciar la violencia física de parte de una de las niñas del grado segundo a sus compañeros varones, también se puede ver que las niñas salen a defender a los

niños de quienes son más fuertes y violentos, además de que desde la familia tienen la concepción de que se deben defender entre ellos, el maestro entra a jugar un rol importante en estos conflictos dado que es quien pone autoridad ya que es el único adulto y es quien impone el respeto y el miedo, como se menciona a continuación:

A lo largo de esta tarea se evidenciaba que los niños estaban inseguros e incluso tenían miedo, lo manifestaron y se evidenciaba con su tono de voz demasiado bajo, al final si un niño o niña lo hacía mal, el docente preguntaba “¿Por qué tartamudea tanto?, ahí les dejo el espacio en blanco de la nota, les voy a dar otra oportunidad, si en la próxima clase no lo traen les pongo una mala nota en tercero no les aguantan esa bobada, les ponen 0 para que sean serios”. El docente resaltó con gran insistencia en las notas y de no trabajar o cumplir con las tareas las notas que tenían al momento eran malas y ya sabían lo que hacían sus padres al ver las malas notas. (Diario 2, YB, Las Malvinas).

En este caso se evidencia que el docente como es quien tiene máxima autoridad en el aula imparte miedo o terror a sus estudiantes a través de castigos y amenazas, los cuales se ven reflejados a la hora de calificar, además, el maestro no interviene con estrategias de mediación y de confrontación de las acciones agresivas de los niños, sino que considera que el regaño y la amenaza son suficientes, lo que puede perjudicar formas de incorporar la coeducación y la promoción de la igualdad.

Por consiguiente en el grado preescolar también se pudo evidenciar formas de violencia por parte de la maestra como se narra a continuación:

La maestra estaba subida de tono y no creí adecuado refutar su accionar en público, aunque sentí muchas ganas de hacerlo. De la ira que la maestra al parecer sentía de la situación que estaba pasando sentó a un niño de un solo jalón y le dio una fuerte palmada en la espalda, que se escuchó en todo el salón, me asusté mucho pero solo verifiqué que el niño estuviera bien y que el golpe no le hubiera causado algún daño (Diario 2 PR, Las Malvinas).

Las relaciones jerárquicas entre adultos y niños han llevado a admitir la agresión física, la amenaza y el grito como formas válidas en el relacionamiento con los más pequeños, justificadas en las ideas de autoridad adulta, sin embargo, naturalizar estas formas violentas no contribuyen a crear espacios de confianza y de seguridad que favorezcan procesos coeducativos que lleven a desenmascarar violencias de género aún más sutiles.

También cabe destacar que los maestros y las maestras no siempre son castigadores e imparten la violencia, sino que también buscan formas para que los infantes dejen de ser violentos entre ellos e indagan las causas del porqué actúan de esa forma y cuáles son los motivos que los hacen tener este tipo de comportamientos, esto se puede ver reflejado en el siguiente fragmento:

Cuando yo inicié como docente si lo veía uno mucho, me tocó lidiar con niños, por ejemplo Joshua que él venía y él le pagaba mucho a las niñas, y yo hice el estudio desde casa y me di cuenta que era que el papá quien le pegaba mucho a la mamá de Joshua, y él venía al colegio con ese comportamiento. Ahora mismo no se ha visto tanto caso, porque la ley ha hecho cambiar todo. (Entrevista YB, Las Malvinas)

En lo mencionado anteriormente se puede evidenciar que los infantes adoptan los comportamientos de sus padres, dado que el padre maltrata a la madre y para el niño ese comportamiento se normaliza y por ello para él está bien maltratar a las mujeres porque trae esta configuración desde casa.

En esta misma dirección se identificó que en ambas escuelas se interviene, según los adultos lo crean conveniente y necesario para preservar el orden, el respeto y el buen quehacer pedagógico, utilizan llamados de atención fuertes que implican el uso de gritos, presiones fuertes sobre objetos o cuerpos de los y las infantes, se pone como ejemplo al maestro Pablo, quien en una de las sesiones expresó:

Ismael, Siéntate bien, siéntate Iván, hazme el favor, ahí. SIÉNTATE BIEN (gritó).  
El señor está acá. Jaramillo, siéntese bien. Valentina, no está prestando atención.  
(Taller 2YB Las Malvinas)

Se recurre al grito como estrategia para ayudar a mantener el orden y la atención de los y las infantes para que se queden quietos, presten atención a lo que se está presentando como se viene mencionando en los apartados anteriores, también la agresión física enmascara situaciones recurrentes que se presencia en la escuela, como se relata a continuación en la institución de Palotal:

La profesora se alteró demasiado y a algunos niños les pegaba en la cabeza con la mano o con el cuaderno y les gritaba fuerte que iban a perder el año por no hacer las cosas bien, de hecho les hizo dictados a todos y la mayoría perdió. Luego de esto me dijo que ya a los niños no se les puede tocar porque enseguida denuncian pero que ella

tenía una regla de madera con la cual les pegaba porque alegó que había que castigar para que pudieran estar quietos. (Diario, 3CT Palotal)

Se presenta el castigo físico como una forma de reprensión para que se dé un buen comportamiento aun sabiendo que hacer esto está mal, y que posiblemente haya una sanción a lo cual ella llama como denuncia.

Otras situaciones en las que se ve como el maestro ejerce el poder es juzgando y poniendo en tela de juicio a los infantes por su conducta y lo que pueden decir o hacer a diario en la escuela, un ejemplo es como la maestra María comentaba la situación que vive a diario con un estudiante:

La maestra me comentaba que hay un niño llamado Alexander que para ella es super intenso y no presta atención, dice que ella no es psicóloga, ni psiquiatra pero que ese niño tiene algo. Con este malestar de la maestra, ella decidió que la madre o una persona debía acompañarlo durante dos semanas y el objetivo principal de esto es para que él mejorara su conducta y actitud, a lo cual la madre accedió, pero dice que está buscando a alguien ya que ella no tiene tiempo para eso. (Diario 2 PR, Las Malvinas)

En esta instancia la maestra segrega al estudiante de los procesos educativos del aula puesto que se siente incapaz de trabajar con él, plantea que es necesario que haya un control externo, para que el estudiante pueda comportarse bien y hacer las actividades que van surgiendo en el aula.

Los estereotipos identificados marcan formas de desigualdad de género que se ven en las instituciones y fuera de ellas, demostrando que la lectura de lo masculino se continua asociando con el poder y con mejores oportunidades en cuanto a lo laboral, personal y educativo, a pesar de que la mujer ha sido reconocida aún sigue siendo invisibilizada y sigue estando bajo la sombra del patriarcado. La niña no cuenta con la misma libertad que el niño para jugar, manejar su tiempo libre, explorar el medio, puesto que carga con el imperativo del cuidado y de la responsabilidad de las tareas domésticas. Lo que crea condicionamientos frente a las elecciones vitales que pueda tener en el futuro. Los estereotipos de lo masculino evidencian una reproducción de los ideales del patriarcado que pesan sobre los niños y las niñas y que no son percibidos como problemáticos por parte de los adultos.

Si bien los profesores reconocen la necesidad de evitar situaciones de violencia de género, el intento de preservar el cuidado y respeto hacia las niñas, puede conducir a reafirmar estereotipos que vinculan lo femenino con la delicadeza y la obediencia que implícitamente se

asocia con la incapacidad, la debilidad y la fragilidad lo que contrasta con la capacidad de las niñas para defenderse y defender a otros. Asimismo, las estéticas se reproducen en el espacio escolar respondiendo a los mismos estereotipos que demandan de la niña estar linda para otros, más arreglada y con posturas corporales adecuadas.

Los contextos estudiados presentan formas de violencia naturalizadas en todos los niveles y muy presentes en las relaciones intergeneracionales lo cual puede dificultar formas de coeducación que problematicen violencias más invisibles como son las de género. Todas estas conclusiones implican lo que está pero lo que hay que hacer es, como dice Subirats (2017).

Todo esto es lo que ha de cambiar: una educación igualitaria tiene que valorar por igual las aportaciones de los hombres y las de las mujeres, y las tienen que transmitir a todos los miembros de las nuevas generaciones, sean niños o niñas. pp,21

Precisando que para hacer realmente un cambio los maestros y las maestras, padres de familia y cuidadores deben transmitir los conocimientos y saberes culturales de la misma forma sin importar su género, y esto nos llevará a una sociedad más equitativa.

Como se refleja en este capítulo la escuela rural se conforman por distintos espacios y personajes, como los maestros, directivos, padres de familia, referente religioso, vecinos que dan cuenta que la escuela es de la comunidad y para la comunidad, también que esta no se limita a unas cuatro paredes.

Los sucesos, expresiones, situaciones, formas de proceder de los infantes, maestros y padres de familia son presentados en la escuela según la cultura en la que están inmersos, que esta la representan como machista que dispone al hombre como el fuerte y proveedor y a la mujer como delicada que tiene que responder por los asuntos estéticos, y ciertamente los niños y niñas van creciendo con estas representaciones. Los espacios de las escuelas y a los que recurren normalmente los y las estudiantes regulan su conducta y son condicionantes de la experiencia escolar, por el motivo de que ayudan a que ésta sea mejor o peor, según el espacio que se disponga o no en las rutinas escolares.

En conclusión la escuela se sitúa en hacer que los y las infantes vivan una experiencia escolar pero aún se evidencia una cultura escolar que naturaliza y no problematiza las expresiones culturales del patriarcado como lo dice Subirats (2017):

Por lo tanto, la cultura que transmite la escuela, los valores, la visión del mundo, los saberes, etc., dejan completamente al margen los saberes de las mujeres, sus intereses y sus valores, tanto los de carácter tradicional como los actuales. Nos hallamos

inmersos en una cultura totalmente androcéntrica, esto es, centrada en los hombres y en todo el ámbito considerado masculino. (p, 21)

Ciertamente esto es lo que ya está pero a lo que se debe apuntar es lo que menciona Subirats (2017):

La transformación que hoy tenemos que llevar a cabo en la educación, mediante la coeducación, para que tanto los niños como las niñas sean más libres y para que se les facilite el acceso a la felicidad y al despliegue de todas sus potencialidades y facultades. pp,21

Dando cuenta que la educación va a ser la encargada de generar un cambio cultural que tiene como objetivo construir un mundo más igual.

## **9. REFLEXIONES FINALES**

Hasta ahora, es evidente que el género desde la construcción social y colectiva marca dinámicas de comportamiento que trascienden a las formas de relacionarse con el mundo y lo que implica la inmersión en la escuela. Ahora bien, ¿cómo ve la escuela a los estudiantes?, Ana Sánchez plantea,

La escuela como un ente que mide a todo el alumnado por el mismo rasero, sin hacer distinciones en cuanto a su etnia, religión, situación económica, género, etc., ha supuesto la concreción de una educación escolar en la que se estipula que la igualdad de oportunidades es ya un hecho. De facto, una de las premisas básicas del sistema educativo es el de tratar a todo el mundo por igual; este precepto nos hace olvidar que las personas que asisten a los centros escolares lo hacen con un nivel de experiencias, vivencias y expectativas que vienen marcadas por una desigualdad social real y efectiva. (P, 11. 2006)

Es sabido que la naturalización de la lógica binaria de género en los contextos rurales de Caucasia y Ayapel deja en la población una afirmación o suposición de iguales en el interior del escenario escolar, pero al analizar y entenderse de manera detallada que “el aula es reflejo de la sociedad en la que se inserta. Niños y niñas aportan a ella su experiencia familiar y social” (Ballarín. P,65), devela esas maneras de diferenciación por el sexo desde sus más simples ejercicios y convivencia de los agentes educativos. Sánchez deja en evidencia un asunto importante, es el recorrido antes de la escuela, el contemplar las vivencias particulares que inevitablemente influyen en los modos de relacionarse e interpretación de lo que sucede en el contexto escolar.

Ahora bien, ¿Qué es una educación para la igualdad de género? pues para ello nos referimos a la Coeducación como el método que busca eso, así “podemos decir que es la intervención escolar que se desarrolla para producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, requisito necesario para que todas y todos tengamos igual derecho a ser diferentes” (Ballarín. P,61). Una intervención coeducativa en los contextos implica mover las más profundas raíces de las prácticas culturales, ya que estos establecen sus bases es lo que justamente busca contrarrestar este método, así pues

La coeducación consiste, básicamente, en llevar a cabo un cambio cultural. Las niñas fueron incluidas en las instituciones escolares pensadas para los niños, para los hombres. Aquello que antes se enseñaba a las niñas fue desapareciendo, considerado como una cultura menor, indigna de ser traspasada a los hombres. Por lo tanto, la cultura que transmite la escuela, los valores, la visión del mundo, los saberes, etc., dejan completamente al margen los saberes de las mujeres[...] Nos hallamos inmersos en una cultura totalmente androcéntrica, esto es, centrada en los hombres y en todo el ámbito considerado masculino» (Subirats. P,27. 1994)

Aunque la cita anterior es un poco antigua no deja de aplicar en estos contextos, pues aunque en la vereda las Malvinas es más flexible respecto a los roles de género sigue siendo una cultura altamente arraigada al androcentrismo. Eso deja a los niños como una figura que puede decir y actuar cuando lo decida, en cambio a las niñas con tan auto control y exigencia de sumisión que incluso pueden regañarse entre ellas, eso se refleja en la siguiente voz:

“Antonela interviene diciendo: se te ve el interior Ana. Refiriéndose a una niña que estaba con las piernas abiertas y se le veía la ropa interior”(Taller 1b, Las Malvinas, 2022).

existiendo ese auto control colectivo que es el reflejo de las pautas de comportamiento asignado a los niños y las niñas según el sexo de nacimiento, esto es igual afirmado con expresiones de los adultos que los acompañan como:

Pablo: pues, (pensativo) uhm, lo que pasa es que las niñas tienen su conducta, su forma de ser, los niños también, pero en la casa no discriminan por sexo ningún niños, yo creo que la educación que le dan es iguales. Lo que sí que (pensativo) las niñas, pues, la forma de ser debe ser diferente al niño y el niño

también, pero, no hay discriminación de ningún sexo.. (Entrevista 1, Pablo, 2022)

Ahora bien, la coeducación, desde el enfoque de género puede brindar a los niños y las niñas condiciones que eliminen los estigmas que limitan la manera en que pueden afrontar el mundo y como esos matices particulares de coexistir y sancionar según las formas tradicionales, y que al no encajar en dichos parámetros la humillación y castigo no sean una opción. Entonces,

Coeducar sugiere diseñar e implementar políticas y modelos educativos según las realidades del contexto, en función de la igualdad de oportunidades para quienes integran la comunidad educativa, reduciendo mediante acciones afirmativas, de tipo coeducativo, las brechas de género, el sexismo y la influencia de los estereotipos de género en el proceso educativo, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Estas políticas de género sensitivas buscan promover y alcanzar la igualdad de género, basando su diseño y ejecución en la consideración de las características y experiencias diversas y diferenciadas de ambos géneros, con especial atención a las desigualdades. (calvo 2016, citado por Gobernación de Antioquia, p. 10. 2019).

Desde las percepciones de los gobernantes se percibe la coeducación como una igualdad para todos, puesto que “la incorporación del enfoque de género en la educación significa valorar las implicaciones que tiene para hombres y mujeres cualquier acción coeducativa que se planifique (Gobernación de Antioquia, p. 10).

Pero, es sabido que las realidades que la ruralidad son particulares en sus características, puesto que desde las familias, los directivos docentes, los profesores y los infantes se visibiliza la desigualdad de género indudablemente se asigna un rol, dado que a la hora de realizar cualquier actividad se basan en lo que es masculino y en lo que es femenino y esto se visibiliza desde el cuidado y protección, puesto que esta cualidad se le atribuye a las niñas por el hecho de ser mujeres deben ser delicadas y respetadas, invisibilizando así a los niños por que son hombres y por ende deben ser fuertes y cuidarse solos. Debido a

“la configuración de prácticas de género que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimación de la patriarquía que garantiza (o busca garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1995).

Esta característica marca desde los inicios la búsqueda de una masculinidad sólida y hegemónica en los contextos, caracterizada por la independencia, la asignación de valor al trabajo como proveedor de los hogares, el portador de la palabra sin medirse, el que posee la verdad absoluta y todos deben escuchar, a su vez una figura protectora y dicha acción puede suceder incluso con violencia, se puede registrar en la siguiente historia:

En un momento me desplace a la parte posterior del aula, cerca al asiento de Evelin y Luisa, Evelin decide contarme lo siguiente “El hermano de ella le pega si la ve con maco”, a lo que Luisa responde “eso es verdad”, Evelin expresa “no la puede ver ni con un amiguito”, Luisa continua “mi hermano me pega a mí y a mi hermana porque tiene novio, le da cachetadas”. Se les indicó que saldrían al restaurante y con afán todos salieron dejando la conversación. (Diario 1, Las Malvinas, 2022)

esta brecha es muy fuerte, a pesar de que se ha buscado implementar la igualdad desde lo político y desde el marco normativo aun sigue existiendo pregunta como ¿ las estrategias que se implementan si son las correctas? Las estrategias están cargadas de sentidos y resultado, pero el poco conocimiento de los directivos docentes produce limites, en casos el poco acogimiento o poca importancia a la idea de nuevas formas de establecer las relaciones hombre-mujer con el mundo deja limitado la coeducación en el respeto desde los límites de cada sexo. ¿en realidad en las escuelas se implementa la igualdad sin tener en cuenta las construcciones socioculturales que la rodean? Esto es un trabajo lento que las instituciones y contextos afrontan según su capacidad de cambio, pero otras se pueden resistir y prevalecer en las dicotomías binarias de género.

Por otro lado, ¿la falta del acompañamiento a estas zonas tan alejadas también sería una imposibilidad a la hora de llevar a cabo una educación en igualdad de género? las condiciones precarias en las que se desenvuelven estas comunidades trunca la transformación de las mismas, la violencia, el abandono estatal, la poca relevancia que los territorios le dan a estos nuevos modelos que ayudan a una sociedad más igual puede creerse que sería una utopía, aun así no es imposible, es importante y necesario el compromiso docente en investigar , entender las situaciones y las consecuencias que traen para el desarrollo de los infantes estas construcciones para así velar desde el aula por una sociedad justa. solo se evidencia que las desigualdades siguen existiendo en los contextos escolares rurales del municipio de Caucasia y el corregimiento Palotal.

Ahora bien, estas escuelas rurales, como se ha mencionado anteriormente están marcadas intrínsecamente por las construcciones morales marcadas por la binariedad de género, la escuela está inserta allí y las familias y los docentes están transversalizados por eso, eso deja las formas de interacción, el tono de las mismas, diferenciados en la institución, perpetúan formas de participación que destaca la voz de los niños, e involucrando los modos de uso del lenguaje que van asignando modos de comportamiento. Pero, es adecuado informar que el uso del espacio en estas dos veredas es de manera libre y en igualdad, pues tienen la autonomía de elegir sus lugares, jugar en los espacios que deseen y moverse por el espacio disponible sin restricciones. Aun así, se vive en una educación mixta en todos los espacios, ya que en las concepciones de los docentes, los comportamientos de los niños y las niñas deben ser diferentes, puesto que es naturalizado no es visible incluso desde la misma estructura directiva de las instituciones.

En este caso, se le atribuye al maestro ser quien maneje y promueva la igualdad de género en el aula y “para solventar esta problemática es preciso recurrir a la visibilización de todo aquello que aceptamos como normal, reflexionando sobre nuestros actos y sobre los de los demás, con el objetivo de clarificar qué tipo de valores, normas y actitudes estamos fomentando y cuáles estamos vedando.(Ana Sánchez. P, 16). Ellos quienes conviven a diario con los niños y las niñas, por ello la enseñanza y aprendizaje se aplica a todos sin importar ninguna diferencia, por ello los infantes aprenden en el mismo espacio y pueden socializar entre ellos, pero a pesar de que existe ciertamente una igualdad de género todavía se observa desigualdades por parte de los maestros puesto que a la hora de corregir son más flexibles con las niñas que con los niños.

Ahora bien, ¿Cómo esos ideales de la educación para la igualdad se reflejan o no en lo encontrado en las tres aulas participantes de la investigación? La escuela pretende preparar para la vida adulta dentro de la propia cultura en la que está inserta. Desde este apriorismo, la escuela es conceptualizada como un mero sistema reproductivo, según el cual su función es la de reproducir las relaciones existentes en la sociedad (Ana Sánchez. P, 9. 2006). Esto deja a la escuela en una posición complicada, pues el transmitir las ideas limita el cambio de miradas, y justo esto exige la coeducación. Aun así para los docentes de dichas veredas la coeducación esta enmarcada en lo limitante del género, y lo homogéneo que busca la escuela, dejando la igualdad en lo que sugiere a cada género “naturalmente”. en la voz docente Pablo

Los niños son tratados por igual, la educación aquí es por igual. Pero claro que a las niñas se les enseña a que ellas deben respetarse, valorarse y a los niños también se les enseña a que ellos deben también respetarse, valorarse. Deben

amarse su cuerpo, deben cumplir con sus normas básicas de limpieza, deben venir bien limpiécitos, los niños y las niñas. Mira que tienen el mismo uniforme. No hay diferencia entre los niños y las niñas, la educación es igual para los dos, a diferencia que cómo debe vestirse cada uno y cómo debe comportarse cada uno tanto en el aula de clase como en la casa.(Pablo, entrevista 1, docente, 2022)

Por su parte, la docente María:

Investigadora: ¿Qué tiene en cuenta en sus prácticas educativas para promover la igualdad entre niños y niñas?

María: Si, promover la igualdad que todos deben respetarse, tanto los niños como las niñas.

Investigadora: ¿y de qué actitud los ve diferente o los percibe diferente?

María: ¿Cómo se comportan ellos? investigadora asiente.

María: sí. porque los niños siempre quieren estar así solos nunca se quieren integrar con las niñas, en cuanto en sentarse, no te has dado cuenta que ellos buscan sentarse ellos mismos, pero en el juego si, ellos juegan juntos (entrevista 2, 2022)

No hay en los docentes una intención de análisis de situaciones cotidianas que dejan a los niños y las niñas diferenciadores rasgos. Aun así existe la construcción de un respeto colectivo que permita una convivencia tranquila en pro del orden del grupo. En cuanto Yusmira en la vereda Palotal afirma algo parecido a los docentes de las malvinas, destacando la “igualdad” en la diferencia de sexo, sin desnaturalizar lo arraigado.

Ahora, la separación por sexo es algo marcado en los dos escenarios, destacando de ello la exigencia de filas de formación y salida a otros espacios marcada por el sexo, el baño como prioridad y a las niñas porque tienen que sentarse, las formas de castigar y corregir regidas por tratos diferente a niños y a niñas. Esto deja en exposición una diferencia desde el trato, entonces

¿Cuáles son las causas de la diferencia de trato que se establecen en las aulas hacia niñas y niños? Sin duda la pervivencia de los estereotipos de género. Tras los cambios más aparentes, aún perviven muchos prejuicios sobre la supuesta debilidad e inferioridad femenina [...]. Hace ya tiempo que las investigaciones pusieron de manifiesto que padres y madres y profesoras y profesores analizaban, estimulaban y evaluaban a niñas y niños de forma diferente de acuerdo con estereotipos de género íntimamente asumidos. Esta discriminación de trato no era consciente por parte del profesorado que decía tratar igual a niños y niñas y no observar entre ellos diferencias, aunque tanto unos como otras consideraban

necesario cambiar las actitudes diferenciadoras tras haber afirmado que éstas no existían. También se constató que el sexo docente no implica necesariamente formas diferentes en la manera de educar, todo depende de cómo se ha realizado la propia socialización (Ballarín. P, 64. 2006)

Los docentes participantes siguen perpetuando algunas dinámicas diferenciadoras, pues no hay una postura crítica en la manera en que establecen las relaciones a niñas y a niños, enmarcada en la manera de transmitir los conocimientos, más no en cómo los niños y las niñas son diferenciados, pues ya es naturalizado desde su propia forma de ver el mundo, y ¿quienes transforman la escuela si no es el cuerpo docente? pues al no haber una voluntad de acabar con los estímulos existente la educación en igualdad puede quedar enfrascada en la exigencia de respeto para todos, el porte de uniformes homogeneizadores, la perpetuación de la idea de la niña como delicada y el niño como el sujeto que debe respetar a las niñas sin importar transgresiones.

Ahora bien, la relación que se evidencia entre maestros y estudiantes es igual en ambas instituciones dado que los maestros tienen un trato flexible, delicado y respetuoso. En el aula se evidencia la igualdad de género desde que comparten el mismo espacio y tienen derecho a recibir la misma educación, donde los maestros promueven clases que sean integradoras, donde todos pueden ser partícipes, en los capítulos anteriores se pueden ver estas prácticas que realizan los docentes para crear igualdad en el aula, aún así se sigue evidenciando la desigualdad en el aula.

Esto se evidencia cuando hay que resolver algún conflicto si es maltrato físico o verbal de un niño hacia una niña es reprendido de forma inmediata pero si es lo contrario este pasa casi desapercibido y esto se puede evidenciar en los capítulos anteriormente mencionados, es por ello que surgen interrogantes como los siguientes :¿ Está bien visto que una niña maltrate a un niño y este no pueda defenderse y que si sucede lo contrario este si es castigado y juzgado?, ¿ será que solo las niñas pueden ser víctimas de violencia y los niños no? .Los niños desde las prácticas de crianza y desde lo que las prácticas culturales del contexto sugieren deben elaborar un sentido de respeto y cuidado por el cuerpo e integridad de las niñas que el propuesto a las niñas para con los niños, considerando violento o aberrante al defenderse en situaciones de agresión de las niñas. Esto lo deja en muchos casos en una situación de exposición colectiva que trae consigo humillación como un modo de aprender a “respetar”, por ello en la escuela se debe reforzar el respeto por sus pares sin importar su sexo en donde los docentes hagan

talleres con los niños y las niñas haciendo actividades que les enseñen que deben respetarse entre sí, con el fin de crear una sensibilización y esto los infantes lo puedan reflejar en su cotidianidad.

Por otra parte, ¿Será que un niño no se siente intimidado y sensible con los gritos y regaños que hace un docente, dado que suelen ser más fuertes y severos que con las niñas? cuerpo femeninos frágil, necesitados de respeto, cuerpo de niños descontrolado y fuertes, es por ello que hay que aprender a normalizar que los niños también pueden ser sensibles, delicados y aclarar que no influye en su identidad sexual. En las escuelas deben promover el respeto a las formas de expresarse de los niños para que estos no se sientan oprimidos ni juzgados si realizan prácticas catalogadas para las niñas, en donde tanto el docente como los estudiantes deben generar empatía con quien es diferente, es por ello que desde el cuerpo docente se debe empezar a hacer el cambio para que los estudiantes empiecen a tener empatía entre pares. Así mismo, pero en estos primeros grados se presentan mucho las actividades manuales, pinturas y manualidades, donde a las niñas se les exige una responsabilidad estética de que sus creaciones queden "bonitas y bien hechas" y en los niños no se evidenciaba esta clase de presión, dando cuenta de que es el ente femenino que debe responder por la estética..

Entonces, desde las pequeñas acciones plantear actividades que permitan diagnosticar las características de los estereotipos de los participantes en el escenario escolar, esto permitirá una visualización de esas concesiones, permitiendo el panorama a tratar. Identificar los tipos y formas de violencia física y verbal que favorecen la discriminación, generando escenarios de diálogo que interpelen asignaciones como "los niños deben cuidar a las niñas" "los niños son más fuertes que las niñas" "las niñas son las que cuidan y hacen aseo", para así destacando la importancia del respeto y cuidado colectivo, todos podemos ayudar, sin importar el sexo. También plantear actividades donde los niños y las niñas puedan explorar sus gustos sin ser señalados, generando espacios seguros para expresarse y actuar.

De esa misma manera, el docente puede crear escenarios que involucren a los padres para concientizar de la reproducción de los niños de comportamientos y expresiones como lo es la palabra "marica" usada de manera despectiva, esto promueve una transformación desde algunas características de los hogares, dando paso a nuevas formas de educar sin señalar en los límites. En definitiva es el compromiso docente la revisión de materiales, identificando, clasificando y descartando los que aún están sesgados por el género como es común en estas veredas los "cuentos de los hermanos Grimm" que son altamente marcados por escenarios sexistas. En

definitiva es deber del docente transformarse así mismo para luego desde las pequeñas acciones del aula ir derribando estas estructuras sociales que limitan el potencial de los niños y las niñas. En conclusión el analizar cómo las relaciones entre los estereotipos de género y las experiencias escolares de las niñas y los niños influye en una educación para la igualdad de género en dos instituciones educativas de las zonas rurales de Cauca y Ayapel es un proceso que requiere de una mirada crítica que permita analizar las condiciones de estas escuelas, donde la educación para la igualdad de género y con enfoque en la misma que derribe las brechas de desigualdad no es contemplado, aún así educar en el respeto es algo característico, con excepciones de comportamientos antes señalados. Aún así, la importancia de una educación para la igualdad de género es el camino ideal para la formación de una sociedad justa y en igualdad. Es sabido que las instituciones no tienen como prioridad estas maneras de mediar la convivencia y el desarrollo con el otro más ameno y feliz para ambos sexos. No obstante, es sabido que la escuela no tiene toda la responsabilidad de dichas transformaciones, ya que las construcciones alrededor del género son fuertes, pero pueden transformarse, no de la noche a la mañana, pero con pequeñas acciones las visiones se van modificando. En cuanto a la manera que la cultura entra en la escuela hace un poco lento el proceso, aun así la relación entre maestros y niños y niñas va cambiando los modos de ver el mundo de los nuevos y con ellos las condiciones de la sociedad. En cuanto a cómo el profesor promueve la igualdad es un asunto aún debe ser propuestos a los docentes que participaron en la investigación, pues el claro que hay una naturalización de estas dicotomías de género, pues el manejo de los conflictos entre estudiantes y con el mismo docente siguen sesgados por el sexo de nacimiento, y esto sigue perpetuando y promoviendo estereotipos que dinamitan o limitan condiciones y situaciones para los niños y las niñas.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Gómez, D. D. P. (2016). *La perspectiva de género en la calidad de los procesos educativos para la convivencia y la paz de una Institución educativa del municipio de Remedios*. Recuperado de:

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2121>

Alarcon Amaya, M., A. Florez Duarte, J., R. (2015). *La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género* (tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18711/AlarconAmayaMonicaAndrea2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Arredondo Montoya, M., & Quinchía García, D. (2018). *Desprincesar la educación. Afectación de los imaginarios de género en la escuela primaria a través de la literatura infantil*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12471>

Ana, Sanchez, B.(2006) *Nuevos Modelos de Relación en el Aula: una Propuesta Para el Cambio*. Revista, Educar, Revista de Educación. Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jalisco. Número 36. (Pág, 9-16). Guadalajara, Jalisco, México.

Amil, A y Cazes, M (2013). El cuerpo y el espacio en la nueva psicología. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635-648.

Baeza,S.(2005). *familia y género:las transformaciones en familia y la trama invisible del género* . Praxis Educativa. número 9. (pág 3-6)

Binda, N. U., & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.

Bitá Rankovic,G., Soto Personat, G. (2020). *Importancia e impacto de los talleres educativos en promoción de la resiliencia en la infancia rural del municipio de Guarne*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/191466>

Boyden, J. & Ennew, J. (Eds.) (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Radda Barnen.

Boscán, A. (2008). *Las nuevas masculinidades positivas. Utopía y praxis latinoamericanas*. Vol 13. Número 41. pag 98.

- Buriticá, M., D., Saldarriaga., Velez., O. (2020) *Voces infantiles Heterogéneas en Contextos Institucionales Cambiantes. Capítulo 3, Las Concepciones Sobre Infancia. En busca de la voz de los niños y niñas rurales*. Cinde, Universidad de Manizales. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2692>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 2006, 43(1), 27-42.
- Claros Acalo, L. M., Chepe Piñacué, Á. P., & Ocoro, P. A. (2020). Representaciones sociales de la comunidad educativa, frente a la educación con perspectiva de género, en un colegio rural de Santander de Quilichao, Cauca <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/20703>
- DANE, (2018). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf?tok=1>
- Delval, J. (2001). *Descubrir el Pensamiento de los Niños*. Barcelona: Paidós.
- Diker, G. (2008). *El discurso de la novedad*. Lo que hay de nuevo en las infancia
- Dubet, F. Martuccelli, C. (1998). *En La Escuela Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires.
- Estanislao, A. (2011). *Los Gajes de Oficio, Enseñanza, Pedagogía y Formación. ¿Hacia Dónde va el Oficio?* Ciudad de Buenos Aires.
- Foucault M. (1992) *La microfísica del poder*. Editorial Ediciones de la Piqueta. Madrid España. Pag.142
- Foucault M.(1998) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo veintiuno editores, México D.F. Pag. 33.

- García Carmona, C., E. (2018). Educación con Perspectiva de Género para la Primera Infancia (tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4022?show=full>
- García (2004). Estrategias de educación incluyente para las mujeres. *perspectiva de género*. recuperado de [https://medellin.gov.co/portal\\_mujeres/Perspectiva-genero.html](https://medellin.gov.co/portal_mujeres/Perspectiva-genero.html)
- García, C., y Muñoz, D. (2009). Trayecto investigativo. *Devenir de una perspectiva relacional de género y (cultura)*. Volumen (30). Pp.132-147. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53513/devenirdeunaperspectiva.pdf?sequence=1>
- Gobernación de Antioquia, Secretaria de la mujer. (2019) Educación en Igualdad de Género, *Plan Departamental para la incorporación del Enfoque de Género en los PEI*. Medellín- Colombia. Recuperado de [https://mujeresantioquia.gov.co/sites/default/files/3\\_plancoeducativopei\\_.pdf](https://mujeresantioquia.gov.co/sites/default/files/3_plancoeducativopei_.pdf)
- Guasch O. Observación Participante.; Cuadernos metodológicos N° 20, Madrid: CIS; 1997.
- Maffia. M., Cabral. M., (sf). Los Sexos ¿son o se Hacen?. Recuperado de <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/los-sexos-son-o-se-hacen.pdf>
- Londoño Ballesteros, K. (2018). *Concepciones de género en el modelo Escuela Nueva* (Tesis de pregrado). Recueprado de [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19763/1/Londo%c3%b1oKatherine\\_2018\\_GeneroEscuelaNueva.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19763/1/Londo%c3%b1oKatherine_2018_GeneroEscuelaNueva.pdf)
- MEN, (2018). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf?tok=1>

- MEN. (2008) Enfoqué e Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Bogotá. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf)
- Molina Penagos, M.,C. Cárdenas Velandia.,C.,D. Pinzón Ruiz,M.,A. Reina Corredor,J.,L. (2018). *Atención integral a la primera infancia: contexto rural Cincelada Santander*. Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6389>
- Ospina Ramirez, D.,A. Lopez Gonzales, S. Burgos Lalton., S., B. Madera Ruiz, J.,A. (2017). *La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia*. Recuperado de <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlesnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3184>
- Perdomo Cabrera, D. (2017). *La construcción del género en la infancia rural: ¿temática de relevancia para las instituciones educativas?* Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23779/1/TTS\\_PerdomoCabreraDaiana.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23779/1/TTS_PerdomoCabreraDaiana.pdf)
- Pilar, Ballarín, D.(2006) *La Coeducación y su Impacto en el Contexto Escolar*. Revista, Educar, Revista de Educación. Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jalisco. Número 36. (Pág, 61-74). Guadalajara, Jalisco, México.
- Quiroz, Trujillo, A. Velásquez, Velásquez, A, M. García, Chacón, B, E, González, Zabala, S, P. (2002) *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín-Colombia. Recuperado de <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- Ramirez Pavelic, M., Contreras Salinas, S. (2011). *Reflexiones en Torno a la Masculinidad Hegemónica en Niños de una Escuela Rural en Chile*. Vol. 11, N° 1, 2012 pp. 158-179. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n1/art08.pdf>
- Redondo, P., & Antelo, E. (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar*. Debates y experiencias.

SANTILLÁN, LAURA (2009) "*La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires*". En Revista Antropológica, XVII no 27, Lima, Perú.

Scott, J, W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. México. Recuperado de [https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El\\_Genero\\_Una\\_Categoria\\_Util\\_para\\_el\\_Analisis\\_Historico.pdf](https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf)

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial.

Subirats, M. (1994). *conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Revista iberoamericana de educación. número 6. (pág, 3-4)

Yalta Benavides, A. I. (2019). Efectos del sociodrama en la inteligencia emocional de los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria. Recuperado de: <https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1315&context=teatr>  
[o](#)

## 11. ANEXOS

Anexos 1: Modelo de asentimiento informado



**Licenciatura en Pedagogía Infantil**  
**Asentimiento informado Información**

Somos Paula Andrea Ruiz, Candelaria Tovar Anaya y Yurani Bustamante Posada, nuestra investigación tiene la intención de analizar las percepciones que tienen las niñas y niños de Centro educativo las Malvinas del municipio de Cauca y la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Ayapel en los grados preescolar y 2B sobre las percepciones de ellos mismos y de los demás. Te invitamos a participar de este trabajo, ¿te gustaría hacerlo?

Además, le hemos informado a tu institución educativa. Pero sino deseas, no tienes que hacerlo, aun cuando tu institución haya aceptado.

**Formato de asentimiento**

“Yo deseo participar de esta investigación y por eso firmo este documento”

.....

Sólo si la niña o el niño está de acuerdo:

Nombres y apellidos de la niña o el niño: \_\_\_\_\_.

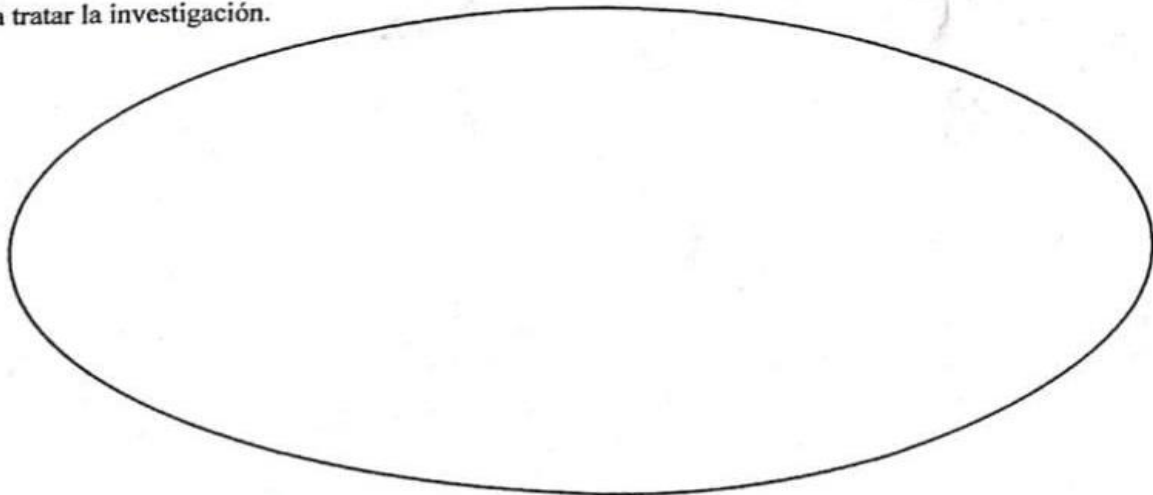
Fecha: \_\_\_\_\_.

Día/mes/año.

\_\_\_\_\_  
**Firma de la niña o el niño**

.....

Espacio para que la niña o el niño dibuje de manera libre y creativa su comprensión sobre qué va a tratar la investigación.





Anexo 3: Taller de dibujo, vereda las Malvinas, grado preescolar.



Evelyn quiere ser doctora



Bryana quiere ser profesora

Anexo 4: Taller sociodrama, vereda las Malvinas, grado 2



Anexo 5: Taller Dibujo, vereda las Malvinas, grado 2.

