Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Género y educación infantil: discursos y propuestas de acción



GRUPO DE INVESTIGACIÓN: INFANCIAS, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

GÉNERO Y EDUCACIÓN INFANTIL: DISCURSOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Autores:
Syrley Liced Mahecha Bustos
Sandra Milena Morales Mantilla
Mónica Dueñas Cifuentes
Diana Catalina Parra
Erika Viviana Dlaikan Campos
Tania Meneses Cabrera
Diana Milena Trujillo Mahecha
Nathaly López Gutiérrez
Diana Carolina Sosa Montaño
Diana Carolina Alberto Chapelles
Victoria Vázquez Verdera
Jenny Natalia Torres Zambrano
Harold Andrés Aguilar Bastidas
Graciany Marconi Moscote
María Piedad Duque Valencia
Stephany Hernández Mahecha

Grupo de Investigación: Infancias, Educación y Diversidad

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA–UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio
Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón
Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz
Líder Sello Editorial UNAD

372.2 Mahecha Bustos, Syrley Liced
M214 Género y educación infantil: discursos y propuestas de acción/ Syrley Liced Mahecha Bustos, Sandra Milena Morales Mantilla, Mónica Dueñas Cifuentes… [et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2024. Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad.

ISBN: 978-958-651-988-5
e-ISBN: 978-958-651-990-8
Violencia de género 2. formación de educadores infantiles 3. Educación inicial inclusiva 4. Políticas educativas 5. Igualdad de género. I. Mahecha Bustos, Syrley Liced II. Morales Mantilla, Sandra Milena III. Dueñas Cifuentes, Mónica IV. Parra, Diana Catalina V. Dlaikan Campos, Erika Viviana VI. Meneses Cabrera, Tania VII. Trujillo Mahecha, Diana Milena VIII. López Gutiérrez, Nathaly IX. Sosa Montaño, Diana Carolina X. Alberto Chapelles, Diana Carolina … [et al.]

Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Género y educación infantil: discursos y propuestas de acción

Autores: Syrley Liced Mahecha Bustos, Mónica Dueñas Cifuentes, Sandra Milena Morales Mantilla, Diana Catalina Parra, Erika Viviana Dlaikan Campos, Tania Meneses Cabrera, Diana Milena Trujillo Mahecha, Nathaly López Gutiérrez, Diana Carolina Sosa Montaño, Diana Carolina Alberto Chapelles, Victoria Vázquez Verdera, Jenny Natalia Torres Zambrano, Harold Andrés Aguilar Bastidas, Graciany Marconi Moscote, María Piedad Duque Valencia, Stephany Hernández Mahecha.

Grupo de Investigación: Infancias, educación y diversidad

ISBN: 978-958-651-988-5
e-ISBN: 978-958-651-990-8

Escuela de Ciencias de la Educación–ECEDU

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá, D. C.
Noviembre de 2024.

Corrección de textos: Bibiana Alarcón Guerrero – Hipertexto SAS

Diseño de portada: Elaborada con IA Canva. Prompt: Infancias libres de sesgos de género

Diagramación: Nathalia A. López Ramírez

Edición integral: Hipertexto SAS

Cómo citar este libro: Mahecha Bustos, S., Dueñas Cifuentes, M., Morales Mantilla, S., Parra, D., Dlaikan Campos, E., Meneses Cabrera, T., Trujillo Mahecha, D., López Gutiérrez, N., Sosa Montaño, D., Alberto Chapelles, D., Vázquez Verdera, V., Torres Zambrano, J., Aguilar Bastidas, H., Marconi Moscote, G., Duque Valencia, M. y Hernández Mahecha, S. Géneros y educación infantil: discursos y propuestas de acción. Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519908

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons–Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



Reseña del libro

Este libro presenta los resultados de investigación del proyecto titulado "*Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuestas de acción*", avalado por el Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad, de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD.

La obra divulga discursos y reflexiones de diversos académicos, maestros, activistas y estudiosos sobre la perspectiva de género en la educación. Aborda esta última como una demanda ética y un requisito moral en la búsqueda de la equidad y la eliminación de la violencia de género.

En ese contexto, el libro ofrece a los lectores revisiones documentales, reflexiones y prácticas relacionadas con categorías clave como género, infancias y cuidados, políticas educativas para la educación infantil desde una perspectiva de género, la acción intencionada, el diseño de ambientes enriquecidos y la formación de educadores infantiles libres de sesgos de género.

Por último, se propone un currículo destinado a la formación de educadores infantiles, quienes se perfilan como líderes transformacionales con herramientas para deconstruir prejuicios y estereotipos de género, y promover relaciones equitativas entre niños y niñas, en su compromiso con la construcción de una cultura de paz.

Sandra Milena Morales Mantilla

Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD



Reseña de los autores

Syrley Liced Mahecha Bustos. Magíster en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Externado de Colombia. Trabajadora social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Especialista en Derechos Humanos de la Universidad Incca de Colombia. Investigadora del Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD, Colombia.

Mónica Dueñas Cifuentes. Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana. Licenciada en Educación Preescolar de Cedinpro. Investigadora del Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad. Líder Nacional del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD, Colombia.

Sandra Milena Morales Mantilla. Doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Valencia, España. Magíster en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación de Universidad Cooperativa de Colombia. Orientadora familiar, Especialista en orientación escolar y desarrollo humano de la Universidad del Bosque. Investigadora del Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD, Colombia.

Diana Catalina Parra. Magíster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de la Rioja, España. Psicóloga, Investigadora del Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD, Colombia.

Erika Viviana Dlaikan Campos. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de la Rioja, España. Especialista en Lúdica de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD, Colombia.

Contenido

Presentación 8

Capítulo 1. Género y educación infantil, explorando con ojo investigador 13
Sandra Milena Morales Mantilla, Syrley Liced Mahecha Bustos

Capítulo 2. Aportes de la perspectiva de género al trabajo por los derechos de las infancias 25
Tania Meneses Cabrera

Capítulo 3. Género y educación infantil: en Diálogo con las políticas para la primera infancia en Colombia 39
Mónica Dueñas Cifuentes, Diana Milena Trujillo Mahecha

Capítulo 4. Experiencias pedagógicas para una educación infantil en perspectiva de género: una reflexión desde las actividades rectoras de la primera infancia 61
Diana Catalina Parra, Mónica Dueñas Cifuentes, Nathaly López Gutiérrez, Diana Carolina Sosa Montaño, Erika Viviana Dlaikan Campos

Capítulo 5. La educación infantil desde una perspectiva de género: tejiendo un principio pedagógico 93
Diana Carolina Alberto Chapelles

Capítulo 6. Coeducar de cero a siempre 105
Victoria Vázquez Verdera

Capítulo 7. Avances y retos de la educación inicial Inclusiva en el contexto colombiano: una mirada desde la atención a la discapacidad y el enfoque de género 117
Jenny Natalia Torres Zambrano, Harold Andrés Aguilar Bastidas

Capítulo 8. La feminización de la profesión del educador infantil 129
Graciany Marconi Moscote

Capítulo 9. El mito del cuidado: una alegoría que media la reflexión por la feminización docente 141
María Piedad Duque Valencia

Capítulo 10. Del cuerpo al género: reflexiones sobre el cuerpo, los estereotipos de género y la práctica docente 153
Stephany Hernández Mahecha

Capítulo 11. Género y educación infantil: propuesta curricular para la formación docente 167
Syrley Liced Mahecha Bustos

A modo de epílogo 181

Presentación

Rosado para las niñas, azul para los niños, balones para los niños, muñecas para las niñas, pantalones para los niños, vestidos para las niñas. *¡Arroz con leche me quiero casar, con una señorita de la capital, que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a pasear. Con esta sí, con esta no, con esta señorita me caso yo!* Expresiones que parecen sacadas de otro siglo, siguen vigentes en los lenguajes y prácticas de crianza y educación de la primera infancia.

La idea de una escuela libre de sesgos de género pareciera estar aún lejos, a pesar de las luchas por los derechos de la mujer, de las poblaciones LGBTI+, así como de los esfuerzos representados en las políticas públicas y movimientos sociales encaminados a erradicar cualquier forma de violencia basada en género, promover la diversidad como riqueza de las sociedades democráticas y construir sociedades más inclusivas.

En este contexto, el Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad de Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD, en su compromiso de aportar al fortalecimiento del campo de estudios sobre la infancia, a la formación de educadores transformadores que asuman el desafío de aportar a la construcción de una cultura de paz, desde la equidad, la inclusión, las respuestas innovadoras a las diversas realidades de los territorios que impactan en la vida de los niños y las niñas, sensibles a la integración de la perspectiva de género en su gestión, avala el proyecto de investigación "Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuestas de acción".

Dicho proyecto se orientó desde la pregunta: *¿Cuáles son las implicaciones de la perspectiva de género en la educación infantil y en la formación de educadores infantiles en Colombia, a partir del análisis de las políticas, discursos y prácticas existentes?* Este libro que llega a sus manos, aborda la pregunta desde reflexiones y experiencias de académicos, docentes, activistas, y lo que es más importante: desde las voces de los niños y las niñas.

Estas perspectivas permiten identificar categorías de análisis y de acción que contribuyen al fortalecimiento de una educación infantil que promueva cambios significativos a nivel individual y social, en asuntos de género.

El libro se estructura en 11 capítulos, a saber, el capítulo uno titulado "Género y educación infantil: explorando con ojo investigador", presenta el proyecto de investigación que ha impulsado esta publicación, e introduce las categorías que han surgido a lo largo de su desarrollo. Su lectura es importante, ya que articula y da sentido a los distintos capítulos, encadenando de manera coherente todo el texto.

El segundo capítulo, “Aportes de la perspectiva de género al trabajo por los derechos de las infancias”, aborda la intersección género-infancia-crisis de los cuidados, explora el aporte de la perspectiva de género al trabajo por los derechos de las infancias argumentando las controversias y distorsiones provocadas por esta intersección en medios y políticas públicas.

Comprende la perspectiva de género como un marco analítico que permite entender y abordar las cuestiones sociales relacionadas con el género y reconoce que sus diferencias no son solo biológicas, sino influenciadas por factores sociales y culturales. De la misma manera, este capítulo destaca la importancia de los estudios de género para el entendimiento de cómo las identidades y subjetividades de género se construyen desde temprana edad, y cómo influyen en ello las expectativas sociales, los medios de comunicación y las normas de género.

Así mismo, reitera la importancia de la perspectiva de género para desmantelar sus desigualdades, los prejuicios, la violencia y la subordinación en la sociedad, sin embargo, su integración en políticas y prácticas requiere de tiempo y persistencia. Por último, el capítulo destaca la importancia de abordar la crisis de los cuidados, la economía del cuidado y la forma como impacta en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.

El tercer capítulo, “Género y educación infantil: en diálogo con las políticas para la primera infancia en Colombia”, se adentra en el campo de las políticas públicas resaltando los esfuerzos y las políticas educativas en Colombia para promover la igualdad y la equidad de género desde la educación inicial. Contribuye al debate académico y ofrece recomendaciones para fortalecer las políticas y prácticas educativas en perspectiva de género, además de hacer explícita la necesidad de fortalecer la formación de educadores de la primera infancia en relación con la perspectiva de género.

En cuanto a lo normativo, en la intención de aportar a la construcción de una sociedad igualitaria y libre de estereotipos de género, resalta la importancia de la Constitución de 1991, en la igualdad de derechos para hombres y mujeres, menciona leyes y normativas posteriores, como la Ley 1257 de 2008, que aborda la violencia y discriminación de género. Además, destaca la creación del Ministerio de Igualdad y Equidad en el 2023. En lo que respecta a la educación inicial, presenta leyes y decretos que incorporan la perspectiva de género reconociendo a los niños y las niñas como sujetos de derechos, y promueve la importancia de evitar la discriminación de género y fomentar el respeto por la diversidad.

Para finalizar se presenta el Decreto 1411 de 2022, que establece principios para garantizar la equidad y la calidad en la educación inicial, promoviendo el desarrollo y aprendizaje de la primera infancia en condiciones de equidad.

En el cuarto capítulo, titulado “Experiencias pedagógicas para una educación infantil en perspectiva de género: una reflexión desde las actividades rectoras de la primera infancia”, se aborda la categoría experiencias pedagógicas intencionadas

para reflexionar sobre el papel del docente en la construcción de la subjetividad de género de los niños y las niñas.

Resulta de especial trascendencia en el abordaje de las actividades rectoras de la primera infancia el arte, la literatura, la exploración del medio y juego, como connaturales al niño y oportunidades para crear entornos educativos que promuevan la igualdad de género, la autonomía y la diversidad, y que permitan a los niños y las niñas experimentar sin restricciones ni prejuicios de género.

El quinto capítulo, "La educación infantil desde una perspectiva de género: tejiendo un principio pedagógico", indaga la relación género-juego-juguetes en la educación infantil, argumentando cómo las representaciones de lo femenino y lo masculino perpetúan los estereotipos de género. Derivando en la importancia que los diferentes agentes educativos reflexionen sobre su papel en la promoción de una cultura de paz, equidad e inclusión en la educación infantil, alejada de sesgos de género.

Defiende el juego como un derecho fundamental de la infancia estructurante en las interacciones y en la creación de roles de género, y de la misma manera, denuncia cómo las industrias han comercializado juguetes de manera sexista.

Al final, este capítulo aborda las construcciones identitarias en la primera infancia y su relación con la perspectiva de género, destacando el aula como un espacio donde se establecen acuerdos y normas; sin embargo, advierte que, a pesar de que los niños y las niñas son diversos y únicos, la educación a menudo tiende a homogeneizar y seguir perspectivas heteronormativas, dejando de lado aspectos como el género, la diferencia y la diversidad.

En el capítulo sexto, "Coeducar de cero a siempre", se presenta la coeducación como un proyecto ético que promueve la igualdad de género y la construcción de una cultura de paz e inclusión, en la medida que trasciende los modelos educativos tradicionales con raíces masculinas orientado al ámbito laboral y público, que relega lo femenino al ámbito íntimo y doméstico.

De la misma manera, el texto argumenta la igualdad de género como un derecho que se aprende y que cualquier práctica alejada de ello, puede ser transformada a través de currículos pertinentes y educación en el cuidado, como forma para superar estereotipos de género y promover relaciones igualitarias.

Entre los aportes de la coeducación en la educación de la primera infancia, el documento defiende la idea de la promoción de la igualdad y las diferencias de género desde la primera infancia para construir un mundo común y no enfrentado. Así mismo, contribuye a empoderar a las niñas, fomentar masculinidades igualitarias, eliminando el sexismo y cualquier forma de discriminación o violencia de género.

El capítulo séptimo, "Avances y retos de la educación inicial inclusiva en el contexto colombiano: una mirada desde la atención a la discapacidad y el enfoque de género", presenta los avances de la educación inicial en Colombia en relación a la

atención a la diversidad y plantea desafíos en cuanto a la atención de los niños y las niñas con discapacidad y los retos que supone la perspectiva de género al respecto.

El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho y las políticas promulgadas en Colombia para impulsar la educación inicial como un derecho esencial para el desarrollo de los niños y las niñas, son evidencias de que la primera infancia hace parte de la agenda pública. En el país se promueve una educación inclusiva que reconoce la diversidad humana y busca garantizar igualdad de oportunidades para explorar, jugar, aprender y crecer. Sin embargo, persisten desafíos en la atención de niños y niñas con discapacidad; en la eliminación de estereotipos y barreras de género que limitan la expresión de sus capacidades y restringen las oportunidades y la construcción de proyectos personales y sociales.

Los capítulos ocho y nueve reflexionan sobre el fenómeno de la feminización en la profesión docente. El capítulo ocho, titulado "La feminización de la profesión del educador infantil", aborda el predominio de mujeres en el desarrollo de programas de formación de maestros, atribuyendo el fenómeno a causas históricas y sociales, así como a los estereotipos imperantes sobre los oficios. En el caso específico de la educación de la primera infancia, que históricamente ha estado relacionada con lo femenino, de alguna manera representa una discriminación del hombre que elije ser educador infantil. Este texto, desde una perspectiva crítica aboga por la necesaria transformación de estereotipos para lograr una docencia igualitaria, sin discriminación de género.

Por su parte, el capítulo nueve, "El mito del cuidado: una alegoría que media la reflexión por la feminización docente", discute el fenómeno de la feminización del ejercicio docente en diálogo con el mito Cura —personaje mítico que da forma a los seres humanos—, como punto de partida para reflexionar sobre el papel de las mujeres en la educación infantil y su asociación histórica con el cuidado y la crianza. Siguiendo con la metáfora del mito del cuidado, el texto reflexiona sobre las tensiones personales y sociales en la vida de las mujeres que eligen ser educadoras infantiles.

El capítulo diez, "Del cuerpo al género: reflexiones sobre el cuerpo, los estereotipos de género y la práctica docente", comparte los aprendizajes alcanzados a partir de una experiencia de investigación en una escuela pública en Guachené, Cauca, Colombia, donde se identificaron estereotipos de género que afectaban a niñas y mujeres jóvenes. Utilizando la corpografía como herramienta, se realizó sensibilización y reflexión con los docentes sobre género, identificación de estereotipos y formas de abordarlos en las aulas.

Los hallazgos obtenidos representan un aporte significativo para la formación docente en perspectiva de género, en la medida que se reconoce la importancia del cuerpo en la educación para abordar temas como género y sexualidad, así como la creación de materiales didácticos y unidades curriculares que utilicen enfoques

participativos y de exploración corporal, así como la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica en correspondencia con el contexto y la consideración de las identidades étnicas, rurales, urbanas, de género y sexuales presentes en la escuela.

Finalmente, el capítulo once, "Propuesta curricular para la formación de educadores infantiles", describe la estructura de un curso académico para la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD, que naturalmente se pone al servicio y discusión de la comunidad académica para su constante mejoramiento y actualización.

Sandra Milena Morales Mantilla,

Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD.

Capítulo

1

Género y educación infantil, explorando con ojo investigador

Gender and Early Childhood Education, Exploring with a Researcher's Eye

Sandra Milena Morales Mantilla
Doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
https://orcid.org/0000-0003-4991-5458
sandra.morales@unad.edu.co
Colombia

Syrley Liced Mahecha Bustos
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
https://orcid.org/0000-0003-2166-0625?lang=es
syrley.mahecha@unad.edu.co
Colombia

Palabras clave: educación infantil; género; primera infancia.

Keywords: Early childhood education; gender; early childhood.

A modo de introducción

Este libro presenta los resultados de la investigación realizada en el proyecto "Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuestas de acción", avalado por el Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD.

La obra comparte los discursos y reflexiones de académicos, maestros, activistas y estudiosos de la perspectiva de género en la educación. Abordándola como una demanda ética y un requisito moral en la búsqueda de la equidad y la erradicación de la violencia de género.

En este contexto, el documento ofrece a los lectores revisiones documentales, reflexiones y prácticas relacionadas con categorías clave, tales como género-infancia y cuidado, políticas educativas para la educación infantil desde una perspectiva de género, acciones, mediación pedagógica y formación de educadores infantiles libres de sesgos de género. Además, aborda el desafío que implica la relación entre discapacidad, infancia y género.

Por último, se propone un currículo diseñado para la formación de educadores infantiles, quienes se destacan como líderes transformacionales comprometidos con la construcción de una cultura de paz y convivencia, equipados con las herramientas necesarias para desafiar prácticas, prejuicios y estereotipos de género, promoviendo relaciones igualitarias entre niños y niñas.

En correspondencia, el presente capítulo introduce la discusión con la presentación del problema que anima la investigación, comparte la metodología propuesta y finalmente, plantea los aprendizajes derivados.

T1 Planteamiento de la situación problema

El proyecto "Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuesta de acción" formula estrategias para la integración de la perspectiva de género a la educación infantil, a partir del reconocimiento de las políticas, discursos de expertos y prácticas de maestros en ejercicio.

El estudio se justifica desde tres premisas: a) el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, en el marco de la renovación de su registro calificado, integra la perspectiva de género como uno de sus rasgos distintivos en la formación de licenciados; b) en Colombia, la educación con perspectiva de género se constituye en una demanda ética y requisito moral en la búsqueda de la equidad de género y la tolerancia cero a la violencia contra la mujer; c) contar con recursos para la integración de la perspectiva de género en la educación infantil, se constituye en un aporte a la gestión de los educadores infantiles.

La perspectiva de género analiza las relaciones sociales entre lo femenino y lo masculino considerando que se caracterizan por una desigualdad fundamentada

en constructos socioculturales que han establecido "formas de ser" hombre o mujer. Esta desigualdad ha trascendido a diferentes contextos, y en lo educativo se ha entendido como una barrera en los procesos de inclusión que pretenden lograr una educación de calidad y equitativa para todos, contemplando las características de desarrollo y género como un factor determinante en la práctica pedagógica inclusiva.

En el entendido que el género es una construcción social y no un destino, la educación infantil está llamada a intervenir desde su acción pedagógica en la promoción de prácticas para disminuir la desigualdad de género, la opresión patriarcal y promover en los niños y las niñas un desarrollo sano y equilibrado en el marco de su identidad sexual, y en las expresiones intersubjetivas en razón al género.

La integración de la perspectiva de género en la educación infantil, va más allá de la mera distinción de carácter biológico y materialmente estricta en relación con el cuerpo y el sexo; implica un compromiso con la equidad, con la garantía de derechos, con una educación libre de estereotipos y prejuicios, y que, por el contrario, contribuya a la auténtica inclusión como condición para favorecer el desarrollo infantil en todas sus dimensiones, particularmente, en lo que respecta a la identidad y a la construcción de la subjetividad e intersubjetividad de género.

En últimas, la integración de la perspectiva de género desde la educación inicial representa una apuesta en la búsqueda de la cultura de paz, la convivencia y la igualdad de oportunidades en razón de género.

Si bien es cierto que, desde la política educativa, las luchas sociales y los movimientos de resistencia, se ha trabajado en la integración de la perspectiva de género en la vida social en general y en la educación en particular, también lo es, que la educación infantil avanza con timidez al respecto. *A priori* puede afirmarse que existen diversas representaciones en los educadores infantiles en torno al género y la educación infantil, mientras que en algunos existen resistencias al abordaje de estos asuntos desde los entornos escolares, creyendo que estos corresponden al ámbito familiar, otros, de manera decidida, han construido saber pedagógico al respecto desde sus prácticas docentes.

En consecuencia, el presente proyecto pretende comprender el estado de la cuestión *género y educación infantil* en el marco de la política educativa, de los discursos construidos y, especialmente, desde las voces de maestros que han entendido que la educación infantil con perspectiva de género, también es asunto de niños y niñas.

Desde la agenda 2030, en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se plantea la necesidad de atender la igualdad de género, para avanzar en el reconocimiento y empoderamiento de las mujeres y las niñas como sujetos de derecho en una sociedad que culturalmente se ha cimentado desde una perspectiva patriarcal.

Así mismo, en el Plan de Desarrollo Nacional 2022-2026 *Colombia, potencia mundial de la vida,* hace del enfoque de género un aspecto transversal de su acción, reivindicando los derechos de la mujer, el cierre de brechas de género, la paridad de

género, el tratamiento igualitario de las personas con identidad de género diversa, entre otras.

Por su parte, la integración de la perspectiva de género en la educación infantil es un compromiso ético-político con la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Las múltiples problemáticas asociadas al género, tales como violencia de género; desigualdad económica y exclusión social por género; división sexual del trabajo; atribuciones culturales por género, en relación a la participación política y laboral de las mujeres; el feminicidio; prácticas y modelos hegemónicos de crianza que reproducen valores patriarcales; imaginarios sociales sobre los roles del hombre y la mujer; el abuso sexual infantil, que de acuerdo con las estadísticas son las niñas la población mayoritariamente vulnerable; la emergencia de nuevas masculinidades, entre otros; reclaman procesos educativos con capacidad para reflexionar sobre las formas en que el mundo adulto ha incorporado la construcción de género y cómo la transmite a los niños y a las niñas; así como con capacidad para convertir las prácticas pedagógicas y los entornos educativos en espacios protectores y medios para la construcción de vínculos y modalidades, que promuevan el desarrollo integral respetuoso de los derechos de los niños y las niñas en sus diversas expresiones.

Un elemento clave en este tema es la capacidad que tienen las instituciones educativas para promover prácticas inclusivas, que superen los estereotipos y reproducciones sexistas transmitidos entre generaciones, los cuales representan un desafío para construir sociedades más equitativas y justas, basadas en el respeto y la igualdad.

Por lo anterior, se hace prioritario realizar el reconocimiento de la relación género-educación infantil, desde las políticas, los discursos y las prácticas docentes, para incidir en el proceso de formación de educadores infantiles que contribuyan a la disminución de la desigualdad social por razón de género.

En el ámbito de la educación infantil, existen diversas perspectivas y enfoques para comprender el género y su implicación en el proceso educativo. Para abordar esta cuestión, es fundamental considerar diferentes puntos de vista en torno a la conceptualización de la perspectiva de género. Algunas de estas reflexiones parten de la definición y aproximación a esta categoría, desde diversas teorías.

Por un lado, se puede abordar el género como una mera distinción de carácter biológico, relacionada estrictamente con el cuerpo y el sexo. Por otro, está la importancia de situar el concepto de género como una construcción social, como la presentada por Hincapié García (2015), según esta perspectiva, el género va más allá de un reconocimiento meramente físico y biológico, ya que implica un sistema de relaciones socioculturales y sexuales basado en las diferencias con las que se constituyen y forman los cuerpos. Esta afirmación nos lleva a superar la percepción tradicional de lo femenino y masculino, que se limita a lo estrictamente físico y biológico. En cambio, nos insta a comprender el género a través de la interpretación

y el significado que niños y niñas atribuyen a la reproducción de las normas y roles impuestos por los sistemas sociales y culturales.

En ese sentido, como refiere Pérez (2018), la visión y construcción conceptual del género desempeña un papel fundamental en la perspectiva de cualquier campo de estudio, incluyendo el educativo, ya que impulsa reflexiones académicas que promueven y fortalecen diferentes enfoques y análisis. Así, aunque se han propuesto enfoques inclusivos, basados en los derechos y orientados hacia la equidad en los procesos administrativos y organizativos, las conceptualizaciones individuales de los docentes pueden aportar matices distintos. De igual manera, es necesario reconsiderar la perspectiva de género en el contexto del desarrollo de la paz, dado que el reconocimiento de la construcción de roles y estereotipos de género puede resultar más complejo en este proceso.

La perspectiva de género se refiere a la categoría de análisis que considera las diferencias sociales, biológicas, psicológicas y ambientales en las relaciones entre las personas, basadas en el sexo y los roles que desempeñan en la familia y la sociedad. La aceptación de estas referencias en la vida cotidiana, así como en los ámbitos económicos y políticos, pone de manifiesto las percepciones y representaciones de la feminidad y la masculinidad, promoviendo igualdad de oportunidades y responsabilidades.

Dado este contexto, al abordar la categoría de género como una construcción social influenciada por las experiencias de interacción y relaciones que se desarrollan en los primeros años de vida, es crucial reconocer que las prácticas pedagógicas y didácticas en el ámbito educativo pueden contribuir a la formación de individuos libres, autónomos y respetuosos de los derechos humanos y las diferencias (Jiménez y Galeano, 2020).

En cuanto a la comprensión de la perspectiva de género como una interpretación arraigada al constructo social, que influye en cómo nos percibimos a nosotros mismos y a los demás —que suelen basarse en los roles que la cultura y la sociedad asignan a hombres y mujeres, alimentando diversos estereotipos culturales y sociales en una sociedad o grupo determinado—, es fundamental abrir espacios de debate y reflexión sobre la representación de género desde los espacios universitarios (Páramo, 2010), así como en relación a las formas como hombres y mujeres habitan el espacio público, especialmente las mujeres, por ser quienes históricamente han sido violentadas y vulneradas por razones de género (Páramo y Burbano, 2011).

En resumen, la perspectiva de género no se limita a la dicotomía entre lo femenino y lo masculino, abre la puerta a otras formas de construcción de identidad y relación con las instituciones, en el entendido que la corporalidad no es solo biológica o anatómica, sino relacionada con las relaciones construidas mediante instituciones y discursos sociales. En este sentido, Hincapié García (2015) subraya que las posiciones género no son condicionamientos de la naturaleza, sino construcciones culturales.

La integración de la perspectiva de género en la educación infantil es un compromiso ético-político con la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

En el 2019 el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, y la Organización de Estados Americanos (OEA), en el documento *Infancia y género un encuentro necesario*, hace un llamado a los sistemas educativos, reta a los maestros y agentes educativos a promover —desde una mirada de género no adultocéntrica—, una educación infantil que luche por eliminar cualquier tipo de discriminación o violencia por razón de género, así como a evitar la reproducción de estereotipos que promuevan erróneas subjetividades de género; es decir, promover prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje con la participación de los niños y las niñas, en consonancia con lo mencionado por Gaitán (2016), que "resulta del todo relevante entender cómo ellos y ellas interpretan, asumen, rechazan o recrean los roles de género y cómo manejan las relaciones de género en sus diferentes espacios de existencia" (p. 19).

Por otra parte, y en la comprensión que el género es una construcción social y no un destino, la educación infantil está llamada a intervenir desde su acción pedagógica en la promoción de prácticas para disminuir la desigualdad de género, la opresión patriarcal y promover en los niños y en las niñas un desarrollo sano y equilibrado en el marco de su identidad sexual, y en las expresiones intersubjetivas en razón al género.

De la misma manera, resulta de gran pertinencia indagar en la integración de tecnologías a la educación infantil desde la perspectiva de género. Son varias las razones al respecto, a saber: a) existencia de brechas de género por uso de las TIC. Si bien es cierto, hombres y mujeres en proporción similar son usuarios de las TIC, se observa que los usos y conocimientos son desiguales, lo que de acuerdo con Gil-Juárez (2011), citado por Plaza y Quintanilla (2017), puede deberse a una desafección o ansiedad hacia las computadoras por parte de las mujeres, como fruto de una menor confianza en las propias habilidades con ellas, y según Sáinz et al. (2009), Zarrett y Malanchuk (2005), citado por Plaza y Quintanilla (2017), ciertas investigaciones han mostrado que las mujeres piensan que son menos competentes que sus homólogos masculinos en el uso de las computadoras; b) menor presencia de la mujer en el sector TIC y en las carreras STEM, en Colombia se estima que al menos 2 de cada 10 mujeres que se gradúan de la educación superior optan por ciencia y tecnología; c) reproducción de estereotipos de género a través de las TIC.

De acuerdo con información de la Cepal, los niños y las niñas cuando tienen la oportunidad se conectan, acceden a la información, juegan y crean contenidos propios por igual; sin embargo, la industria tecnológica sigue alimentando imaginarios de género en sus contenidos: para los niños juegos y aplicaciones que exigen destreza, habilidad, creatividad, astucia y concentración, mientras que para las niñas la tecnología deja la sensación de ser algo más superficial, como un adorno; d) violencia contra las mujeres a través de las TIC, que en el marco de la política

pública nacional de equidad de género de las mujeres en Colombia, se considera un problema de justicia, salud pública y seguridad pública en la búsqueda por garantizar el derecho de las mujeres a un espacio virtual seguro y libre de violencias. En síntesis, una educación inclusiva garante de los derechos de los niños y las niñas en clave de género, asume la neutralidad de la tecnología y su potencial para disminuir sesgos de género que potencien a unos y excluyen a otras, aumentado la brecha de oportunidades entre hombres y mujeres.

Por último, y en el entendido que los programas de formación de maestros requieren realizar investigación sobre sus apuestas formativas con el fin de fundamentar sus prácticas, contribuir al desarrollo del campo de conocimiento, cualificar la profesión y aportar discursos y prácticas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación infantil en el país, el presente proyecto se orienta desde la pregunta: *¿Cuáles son las implicaciones de la perspectiva de género en la educación infantil y en la formación de educadores infantiles en Colombia, a partir del análisis de las políticas, discursos y prácticas existentes?*

Ruta metodológica

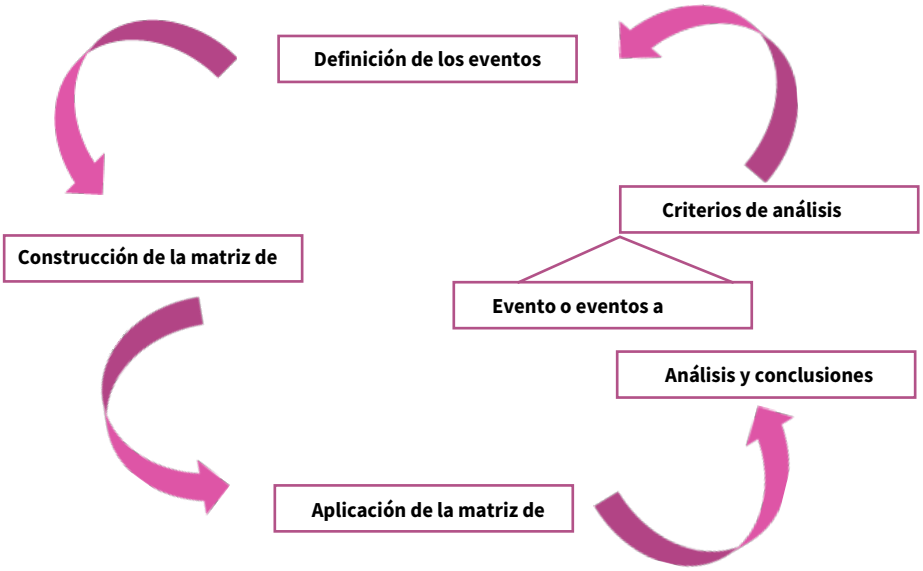
La presente investigación es de tipo analítica, de acuerdo con Hurtado (2000), realiza "procesamiento reflexivo, lógico, cognitivo que implica abstraer pautas de relación internas de un evento, situación, fenómeno, etc." (p. 287). En este caso particular, la investigación reconoce las implicaciones de la perspectiva de género en la educación infantil y en la formación de educadores infantiles en Colombia, a partir del análisis de las políticas, discursos y prácticas existentes.

> Para la comprensión del fenómeno de estudio hace uso de fuentes documentales y vivas, es decir, realiza revisión documental en torno al género en las políticas para la primera infancia, investigaciones previas, publicaciones, y ahonda en el fenómeno desde las voces de expertos y maestros en ejercicio. De la misma manera, convoca la participación de los niños como agentes expertos en sus propias vidas.

Por último, y a la luz de las comprensiones alcanzadas, realiza una propuesta de acción encaminada a la integración de la perspectiva de género en la educación infantil, desde la formación inicial docente.

La figura 1 resume la secuencia metodológica del proyecto, así como las técnicas propuestas para el análisis de la información:

Figura 1. *Ruta metodológica*



Fuente: Hurtado (2007).

En consecuencia, el proyecto a nivel metodológico se plantea y desarrolla desde los siguientes acontecimientos:

- Evento a analizar: la perspectiva de género en la educación infantil.
- Criterios de análisis: políticas, discursos y prácticas docentes.
- Definición de los eventos: análisis documental, diálogos con expertos en el Simposio Internacional Género y educación infantil.
- Construcción de la matriz de análisis: a partir de los eventos definidos y de posibles categorías o eventos emergentes.
- Aplicación de la matriz de análisis: durante el desarrollo del proceso investigativo en el marco de los objetivos formulados para el proyecto.
- Análisis y conclusiones: para esta investigación tendrán valor teórico y práctico, ya que no solo se pretende comprender el fenómeno, además, realiza propuestas para la acción educativa, en el caso particular, una propuesta curricular para la formación de educadores infantiles en perspectiva de género.

Revisando la educación infantil en perspectiva de género: discursos y acciones

La integración de la perspectiva de género en la educación infantil es un compromiso ético-político con la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en el marco de la renovación de su registro calificado, realizó ajustes y actualizaciones curriculares siendo la integración de la perspectiva de género una de ellas. En consecuencia, formula como uno de sus n*úcleos integradores de problema: Infancias y educación inclusiva desde el enfoque de derechos y en perspectiva de género*, e incluye dentro de la red curricular que aborda el n*úcleo* problémico *Infancias, educación y desarrollo integral de los niños y las niñas,* el curso "Educación infantil en perspectiva de género".

De la misma manera, en el 2022, la Escuela de Ciencias de la Educación aprueba por convocatoria el proyecto PIE081 titulado: "Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuesta de acción", adscrito al Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad.

En consonancia con lo anterior, y como parte de la propuesta metodológica del proyecto, se gestó el Simposio Internacional Género y educación infantil, como un espacio académico que propicia diálogos entre diversos actores del ecosistema de la educación infantil para (1) develar en los discursos y prácticas de investigadores, agentes educativos de la primera infancia y los propios niños y niñas, avances y desafíos para construir una educación infantil libre de sesgos de género y (2) sensibilizar a las y los maestros de la primera infancia, acerca del potencial de la acción intencionada en perspectiva de género, para aportar a la necesaria transformación hacia una cultura de equidad de género desde la educación infantil.

Para tal fin, en el mes de marzo del 2022, se desarrolló el I Simposio Internacional Educación infantil en perspectiva de género: reflexiones para la acción, que en la actualidad reporta 2.439 visualizaciones y reposa en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=IVKIsl8n29E. De la misma manera, en el mes de junio del mismo año, se realizó el II Simposio Internacional Educación infantil en perspectiva de género: Género y literatura infantil, que puede reproducirse en https://www.youtube.com/watch?v=ygSIVhnbCE8, con 1214 visualizaciones hasta el momento.

Posteriormente, en el mes de junio del 2023 se llevó a cabo el III Simposio Internacional Educación infantil en perspectiva de género: juego, juguete y género https://youtube.com/live/j7GHQV94fCA?feature=share, que a la fecha cuenta con 1290 visualizaciones.

Los diferentes simposios se convierten en diálogos abiertos entre expertos, participantes, niños y niñas de primera infancia. Todas las voces cuentan en este recorrido comprensivo y propositivo.

La labor de las investigadoras consiste en llevar a cabo el análisis de contenido de tres fuentes diferentes: ponencias de expertos, narrativas de participantes en muro de Padlet en respuesta a preguntas provocadoras, y las voces de los niños y las niñas participantes en los simposios, con aporte de su experiencia como expertos en sus propias vidas. El propósito de este análisis es identificar tendencias y categorías en la relación género y educación infantil, para lo cual se propone la siguiente matriz de análisis (Tabla 1), basada en los criterios de análisis previamente definidos.

Tabla 1. *Matriz de análisis género-educación infantil*

Criterios de análisis	Tendencias	Categorías emergentes
Políticas		
Discursos		
Prácticas docentes		

Nota. La matriz se construye a partir de los 3 criterios propuestos como centrales en la formulación del proyecto de investigación que motiva el presente texto.

Como metodología para el análisis de contenido se codifican los 5 investigadores participantes, y mediante ejercicio de reducción, se establecen las tendencias y categorías emergentes, presentadas en la tabla 2.

Tabla 2. *Criterios, tendencias y categorías emergentes*

Criterios de análisis	Tendencias	Categorías emergentes
Políticas	T1. Subjetividad de género T2. Género y derechos de la niñez T3. Derechos humanos de la mujer T4. Igualdad de género T5. Equidad de género T6. Políticas públicas y género T7. Demandas sociales en razón al género T8. Normas y mandatos culturales de género T9. Corporalidad y género T10. Estereotipos de género T11. Prejuicios de género T12. Violencias de género T13. Patriarcado T14. Masculinidad T15. Género más allá de lo binario T16. Aprecio por la diferencia T17. Reconocimiento del otro T18. Género-convivencia y paz T19. Nuevas masculinidades T20. Crisis de los cuidados T21. Infancias y género	C1. Políticas públicas y educación infantil en perspectiva de género C2. Formación docente en perspectiva de género C3. Infancias, cuidado y género C4. Acción intencionada y género C5. Feminización de la profesión del educador infantil C6. Educación infantil libre de sesgos de género
Discursos		
Prácticas		

Nota. La codificación de las tendencias se realizó en el orden de aparición en los diferentes discursos y la codificación de las categorías responde a su relación con el criterio, más que a su nivel de importancia.

Finalmente, se establece relación entre las categorías emergentes y sus desarrollos, a través de los diferentes capítulos del libro, como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. *Relación categorías emergentes-capítulos del libro*

Criterios de análisis	Categorías emergentes	Desarrollo de las categorías en los capítulos del libro
Políticas	C1. Políticas públicas y educación infantil en perspectiva de género	Capítulo 3. Género y educación infantil: en diálogo con las políticas para la primera infancia en Colombia
	C2. Formación docente en perspectiva de género	Capítulo 10. Del cuerpo al género: reflexiones sobre el cuerpo, los estereotipos de género y la práctica docente. Capítulo 11. Género y educación infantil: propuesta curricular para la formación docente.
Discursos	C3. Infancias, cuidado y género	Capítulo 2. Aportes de la perspectiva de género al trabajo por los derechos de las infancias.
Prácticas	C4. Acción intencionada y género	Capítulo 4. Experiencias pedagógicas para una educación infantil en perspectiva de género: una reflexión desde las actividades rectoras de la primera infancia.
	C5. Feminización de la profesión del educador infantil	Capítulo 8. La feminización de la profesión del educador infantil. Capítulo 9. El mito del cuidado: una alegoría que media la reflexión por la feminización docente. Capítulo 5. La Educación infantil desde una perspectiva de género: tejiendo un principio pedagógico.
	C6. Educación infantil libre de sesgos de género	Capítulo 6. Coeducar de cero a siempre. Capítulo 7. Avances y retos de la educación inicial inclusiva en el contexto colombiano: una mirada desde la atención a la discapacidad y el enfoque de género.

Nota. La tabla orienta al lector sobre el contenido de los distintos capítulos en relación con la investigación misma.

Referencias

Departamento Nacional de Planeación. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Colombia Potencia Mundial de la Vida.* https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026

Hincapié García, A. (2015). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, (79), 15-40. https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.rccg Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística.* Sypal-Quiron Ediciones.

Hurtado, J. (2007). *Metodología de la investigación holística.* Sypal-Quiron Ediciones.

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2019). *Infancia y género. Un encuentro necesario*. Organización de los Estados Americanos. https://issuu.com/institutointeramericanodelninolanin/docs/infancia_y_g_nero_-_un_encuentro_necesario

Jiménez, M. y Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, *44*(1), 490-508. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529 Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), *36*(2), 177-193. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010 Páramo, P. y Burbano, A. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, *10*(1), 61-70. http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a06.pdf

Plaza, M. y Quintanilla, M. (2017). Las TIC y la perspectiva de género en educación básica. Aportes para la enseñanza y la formación del profesorado. XIV Congreso Nacional de investigación educativa – COMIE-. San Luis de Potosí. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2188.pdfPérez, T. G. (2018). Gender mainstreaming. Perspectiva de género y transversalidad en la docencia universitaria. En *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC: InnoEducaTIC 2018, Las Palmas de Gran Canaria, 15 y 16 de noviembre de 2018* (pp. 95-102). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Capítulo

2

Aportes de la perspectiva de género al trabajo por los derechos de las infancias

Contributions of the Gender Perspective to the Work for Children's Rights

Tania Meneses Cabrera
Doctora en Cultura y Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
tania.meneses@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-6808-8043
Colombia

Palabras clave: *género; infancia; cuidados.*

Keywords: *Gender; childhood; caregiving.*

En este capítulo se propone compartir algunos puntos de vista acerca de la intersección *género-infancia-crisis de los cuidados*, a partir de la pregunta fundamental: ¿Cuál es el aporte de la perspectiva de género al trabajo por los derechos de la infancia?, teniendo en cuenta que desde los medios de comunicación y algunos escenarios políticos, se ha tergiversado y generado polémicas acerca de lo que significa esta intersección. Abordaremos algunas perspectivas desde la reflexión académica, las demandas sociales y la necesidad de incorporar, en nuestro cerebro social, prácticas disruptivas que generen transformaciones necesarias para la defensa de la vida y los derechos de la infancia, reconociendo el género como una categoría explicativa de la construcción socio-histórica, simbólica y cultural de los hombres y las mujeres, pertinente para la comprensión de las relaciones de poder en las dinámicas sociales contemporáneas.

Género, infancias y crisis de los cuidados, son categorías de análisis social, económico, ético y político, que han emergido recientemente en los discursos y narrativas asociadas a equidad, inclusión y derechos fundamentales, pero que antes de aparecer en documentos normativos e investigaciones académicas, ya estaban sucediendo en la vida cotidiana: primero en la esfera de los asuntos "privados" o "domésticos", y segundo como asuntos "públicos" en las demandas sociales que se movilizan en las calles y en las redes en Internet.

Si bien, estamos hablando de cuestiones sociales que van más allá del feminismo, estas demandas han sido lideradas principalmente por las mujeres, los colectivos feministas y hace poco desde las masculinidades denominadas no hegemónicas; para luego ser traducidos a lenguajes técnicos de acuerdo con la disciplina que los examina: sociología, antropología, ciencias de la educación, economía, entre otras. Estos abordajes les han dado visibilidad y sentido a dichas cuestiones, que sin duda requieren construcciones de conocimiento interdisciplinar para la toma de decisiones que protejan los derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia.

En este sentido, el propósito de presentar los aportes de la perspectiva de género tiene un carácter comprensivo y conceptual, mientras que exponer un enfoque de género es hablar de la incidencia, la presencia en la política pública y en la acción social, ya que el enfoque se refiere a la integración de consideraciones de género en las políticas, los programas y los proyectos, razón por la cual se habla de transversalidad, es decir, que atraviesa diferentes dimensiones e interseccionalidad, en tanto se debe relacionar con otras categorías étnicas, etarias, socio-económicas implicadas, entre otras. Con estas claridades iniciaremos por ampliar la perspectiva.

Discusión

¿Qué significa perspectiva de género?

Una perspectiva nos habla de la manera de representar un objeto, en este caso, el *género* en un *espacio* que es la *sociedad*, y dar una idea de la posición que ocupa

—contexto— según el punto de vista del observador. En este sentido, la perspectiva aporta desde un punto definido una visión panorámica. Es en esta relación que la perspectiva de género se explica como marco analítico que pretende comprender y abordar las cuestiones sociales y su relación con el género, de allí que sea tan útil para explicar muchas de las desigualdades históricas en la sociedad.

Tal perspectiva reconoce que las diferencias entre hombres y mujeres no son simplemente biológicas, sino que están influenciadas por factores sociales, culturales y estructurales (Lagarde, 2018). Algunos puntos clave de la perspectiva de género, incluyen el reconocimiento de desigualdades y sus manifestaciones en campos como el acceso a la educación, el empleo, la toma de decisiones, la atención en salud y la participación política, entre otros.

Para el caso de las infancias y las adolescencias, la relación con el género para explicar sus problemáticas, ha sido poco relevante en los programas y las políticas públicas, dada la inclinación androcéntrica con que se asume, excluyendo e invisibilizando a esta población como sujetos plenos de derechos, como lo describe en sus investigaciones Leanza (2018). Aunque en las últimas décadas, hemos asistido a un interés creciente por esta temática desde algunas disciplinas científicas, al reconocer que la construcción de subjetividades que trasciende a la generación de estereotipos y deriva en las formas de relación y en las prácticas del ser y el hacer, se da en los primeros años de vida, a través de la propia experiencia.

El género asignado o asumido afecta de manera directa las relaciones de poder y es una influencia poderosa para la toma de decisiones en todos los ámbitos de la sociedad. En este sentido, las funciones asignadas a niñas y niños a lo largo de sus trayectos vitales en una sociedad, así como a quienes tienen a cargo sus cuidados y formación inicial, si bien difiere a través de las culturas y cambia con el tiempo, son las encargadas de definir roles determinantes en la vida social (Leanza, 2018).

¿Qué aporta esta perspectiva en el trabajo por los derechos de la niñez y la adolescencia?

Los estudios de género han aportado un enfoque más completo y contextualizado respecto a la manera como las identidades de género se experimentan y se construyen desde una temprana edad, estudios que han resaltado las influencias de diversos factores, incluyendo las expectativas sociales, el impacto cada vez mayor de los medios masivos de comunicación, las normas de género y las interacciones familiares. Maganto et al. (2018) plantean cómo a través de estas influencias, los niños y las niñas aprenden que hay diversas maneras de ser y actuar —como niña o niño—, pero que no todas están validadas y que estar por fuera de esa condición binaria trae consecuencias.

Las ideas anteriores reafirman el concepto que apunta a entender la perspectiva de género como el reconocimiento de las construcciones culturales de identidades, más allá del sexo biológico y la orientación sexual, y en esa línea, permiten avanzar

sobre un conjunto de mecanismos y herramientas que inciden en los escenarios de lo público y lo privado, para desmontar y eliminar las inequidades y toda forma de subordinación, violencia y dominio basadas en el género (Butler, 2007).



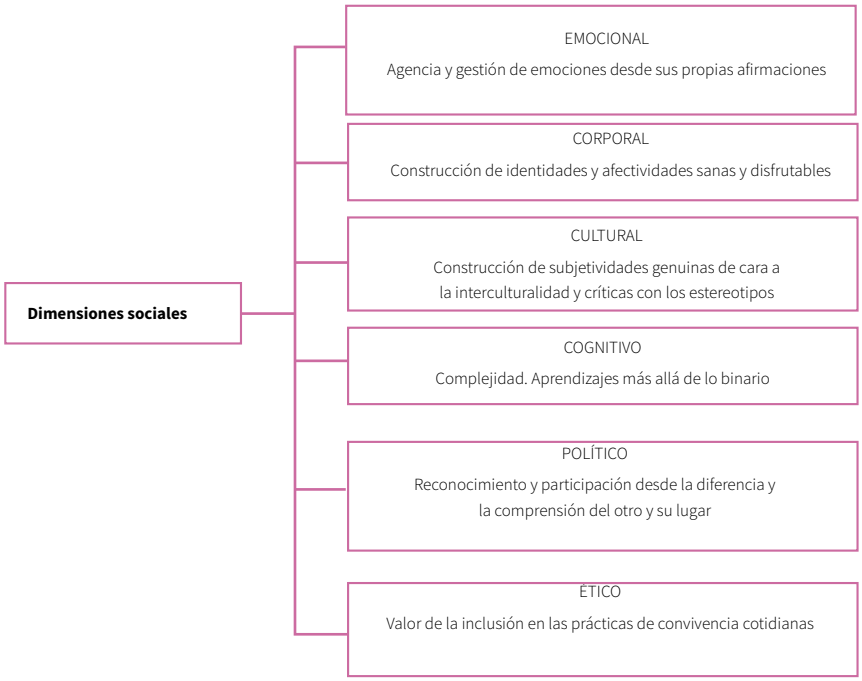
Algunos logros

- Cuestionar las relaciones de poder que subyacen al sistema sexo-género binario e históricamente hegemónico, y reconocer la construcción de subjetividades desde una dimensión ética y política.
- Tensionar los estereotipos de género para visibilizar sus consecuencias en las problemáticas de las sociedades contemporáneas, que se traducen en múltiples violencias.

Estas tensiones derivan de una problemática de mayor complejidad e impacto global, que históricamente había sido invisibilizada, denominada por las ciencias sociales "la crisis de los cuidados y la economía del cuidado", la cual, durante el año de la pandemia 2020, fue catalogada por la Comisión Interamericana de Mujeres de la Organización de Estados Americanos (OEA) como "emergencia global de los cuidados", para llamar la atención acerca de las desigualdades que permean las actividades de cuidado, siendo estas las que sostienen la economía y la vida misma.

En ese sentido, la perspectiva de género permite explorar un enfoque que se integre a la toma de decisiones y aporte en la vida de los niños, niñas y adolescentes en sus diferentes dimensiones: cultural, política, ética y corporal, emocional y cognitiva. No obstante, hasta el momento son pocas las agendas políticas que integran este enfoque y son escasas las transformaciones en las prácticas, ya que se requiere tiempo e insistencia para un cambio cultural. La sociedad en general, incluso en los países con un desarrollo tecnológico notable, sienten temor de asumir la diversidad no solo en temas de orientación sexual, sino justamente en cuestionar los mandatos de género en que se sostiene un sistema de acumulación capitalista.

Figura 1. *Aportes de la perspectiva de género al trabajo por la infancia*



Nota. Síntesis de los aportes de la perspectiva de género al trabajo por la infancia, elaborada a partir de revisiones documentales y lecturas previas de la autora. Fuente: elaboración propia.

A partir de las categorías propuestas en la figura 1, se dimensiona la relación entre el género y la construcción de subjetividades que determinan prácticas de vida que normalizan el ejercicio de la violencia de múltiples maneras, y de ahí la importancia de transformarlas para el ejercicio de los derechos y la constitución de una sociedad más igualitaria y digna. Teniendo en cuenta que desde la perspectiva de los derechos humanos se ha identificado un vínculo entre los estereotipos de género con diversas formas de violencia, Lo Russo (2011) relaciona la incidencia del sistema sexo-género en la organización familiar y sus consecuencias, en cuanto a la atención de las necesidades y derechos de los niños y las niñas.

Desde las prácticas de disciplinamiento infantil —que todavía normaliza la cultura patriarcal justificando la violencia como instrumento de "corrección"—, la continuidad de los niños y las niñas como receptores de violencias pasivas como testigos de violencias entre adultos, hasta diferentes expresiones de situaciones de violencia sexual tales como el abuso, acoso o explotación, se adiciona a esto la construcción social del silencio, privando a la niñez de su derecho a la expresión, descalificando sus expresiones, promoviendo la "no escucha" y la no intervención de actores ajenos al ámbito intrafamiliar, limitando al ámbito privado y aumentando situaciones de riesgo, así como la inducción de culpa y vergüenza en las víctimas al punto de generar una mayor impunidad.

Lo anterior visibiliza algunas de las manifestaciones de graves problemáticas que aún no se logran erradicar, las cuales requieren sociedades altamente comprometidas con el cuidado y la disposición para transformar patrones en las relaciones de poder donde el género es determinante, como lo expone Mantilla (2017). Así, conocer y debatir los mandatos de la cultura hegemónica permite iniciar los cuestionamientos necesarios para el cambio cultural que requerimos.

La historia confirma cómo la guerra universal ha construido un correlato y un mandato para los hombres, en donde son explícitos e implícitos acuerdos de lealtad y virilidad que han causado mucho daño para sociedades que ya no deberían depender de códigos de supervivencia propios de otras épocas, sino por el contrario, de relaciones de cooperación y vínculos que garanticen redes de apoyo.

Desde ese lugar de mandato, lo femenino construye un referente en donde la mujer cumple unos roles, aunque las dinámicas socio-económicas se hayan transformado, se aumenta la carga de trabajo para las mujeres y se les exige comportamientos o valores desde esencialismos justificados en el género. Hombres y mujeres participan de una sociedad binaria, que cuestiona profundamente la diferencia, así, cualquier orientación o comportamiento no heteronormativo es visto como una incorrección moral y sancionado socialmente.

Figura 2. *El impacto de los mandatos de género. Transformación de las prácticas culturales. De las relaciones de poder a la reciprocidad y la cooperación*

MANDATO DE LA MASCULINIDAD	MANDATO DE LA FEMINIDAD
Poder, fuerza, decisión, suficiencia económica	Maternidad, mundo de los cuidados, sensibilidad y belleza
MANDATO DE LO NO BINARIO	**MANDATO INFANCIA-ADULTEZ**
Incorrecto, equivoco, esconder, vergonzante	Incompleto, sin presente, razón, responsabilidad

Cuidado con los cuidados

Así como desde hace unas décadas los derechos de las mujeres y las luchas por la igualdad de género y la equidad ocupan los debates y las agendas políticas, en la actualidad vemos en ascenso la tendencia a estudiar, debatir y movilizar discursos y propuestas acerca de los cuidados, y no es para menos, cuando de revisar la estabilidad ecológica y política global, se trata. De hecho, han sido las luchas feministas las que han permitido comprender con mayor profundidad cómo la calidad de los sistemas de cuidados en una sociedad puede garantizar a largo plazo mayor bienestar (Carrasquer, 2020).

Los organismos de cooperación internacional como la Cepal y Unesco, y otras las organizaciones sociales, se preocuparon por llevar la crisis de los cuidados a una discusión permanente y pública, ya que la pandemia por Covid-19 visibilizó las desigualdades, la feminización de la pobreza y la precarización de las condiciones de trabajo, que afecta tanto a hombres como a mujeres de diferentes maneras, y cuestiona severamente las relaciones patriarcales.

Comprendernos como seres vivos interdependientes para enfrentar los retos propios de ciclo de vida y saber de nuestra fragilidad y requerimientos para cuidar la vida, así como para lidiar con retos de índole sistémica que pautan el presente y futuro de nuestras sociedades, requiere actuar sobre las dinámicas a las que nos exponen las guerras, las pandemias, el cambio climático y la expansión de la tecnología y la inteligencia artificial, entre otras. Dichas interdependencias están jerarquizadas a partir del género y la clase social principalmente, aunque también lo generacional y lo étnico racial cobran relevancia, y ello aplica para comprender el bienestar en general y los cuidados en particular (Enríquez, 2007).

En esa perspectiva, los regímenes de cuidado socialmente normalizados, que son los que actualmente impactan el proceso formativo y la vida de niños y niñas, pueden describirse como familiaristas, informales, feminizados, profundamente desiguales y altamente estratificados de acuerdo con los ingresos y la disponibilidad de trabajo femenino no remunerado en los hogares; información que ha sido evidenciada en estudios cuantitativos a través de las encuestas de hogares de las oficinas de planeación en los países de la región.

La brecha de las horas dedicadas a los trabajos de cuidado entre hombres y mujeres, ha tenido una respuesta adaptativa frente a la ausencia de políticas públicas, que va desde la reducción de la natalidad y el número de hijos por hogar, la presencia de redes familiares de cuidado, la contratación de trabajo doméstico mal remunerado hasta la compra privada de servicios de acuerdo a las posibilidades de cada familia, en labores tan clave en la construcción de subjetividades y ciudadanías para el caso de los cuidados de la infancia y la adolescencia.

En este sentido, Pedrana (2023) describe cómo el posicionamiento del cuidado en las políticas públicas en América Latina tiene diferentes perspectivas desde los gobiernos, el interés por abordar y transformar la manera en que la organización social se produce y distribuye el cuidado para las sociedades en la región. Un enfoque es en el que se privilegia como pilar de bienestar, y otro, dentro desde lo que se conoce como seguridad social y protección extendida a las personas, a partir de una conceptualización del cuidado como un derecho humano, lo que significa la necesidad de pensar en la interdependencia con otros factores, que permita comprender y proponer lineamientos claros cuando de incidir en las políticas públicas se trata.

Figura 3. *Crisis de los cuidados*



Nota. elaboración propia para I Simposio Internacional Género y educación infantil, organizado por el Grupo de Investigación Infancia, Educación y Diversidad de la UNAD.

En América Latina, la exposición de Valenzuela et al. (2020) sobre el tema de los cuidados, plantea la relevancia y complejidad dada la diversidad de las formas de vida no humana y humana que interactúan permanentemente, y por ello, se habla del cuidado de la vida integrado con la protección de las infancias y las adolescencias, al cruzarse con la garantía de recursos naturales protectores para un futuro posible y la oportunidad de ciudadanías deconstruidas y activas frente al cuidado.

Ir más allá de redistribuir y reconocer los trabajos de cuidado, es identificarlo como un derecho humano y todo lo que implica, para concretar desde el Estado políticas que permitan a los ciudadanos el ejercicio de este derecho. Esa gestión política pasa por lo que indica Pradas (2010) acerca de la discusión sobre el bienestar social, conociendo la historia de la región cuando se trata de pasar de la declaración de un derecho y la posibilidad real del ejercicio de este derecho.

Prospectiva

A partir del desarrollo de las ideas expuestas aquí, se comprende la crisis de los cuidados como una tensión que surge actualmente en nuestras sociedades, refiriéndose a la cantidad de tiempo que se requiere para cuidar cotidianamente la vida humana en el espacio de los hogares y la dificultad creciente de disponer o comprar ese tiempo para estas actividades.

En este contexto, Cabrejas (2017) entrevistando a la académica y activista Yayo Herrera, reflexionan sobre las demandas de tiempo que en la infancia y la vejez requieren las tareas básicas y materiales para sostener la vida, y cómo estas tareas del cuidado de los cuerpos y la reproducción social, son ejercidas por mujeres de manera masiva, en la mayoría de los casos en un espacio doméstico, que ha sido hasta hace poco invisible para la economía y la política; y violento para las cuidadoras, en tanto que llevan vidas materialmente precarias.

Las mujeres deben salir con fuerza y derechos al único espacio que reconoce derechos económicos y ciudadanos: el espacio del trabajo remunerado; y los hombres no han hecho el camino opuesto, lo cual ocasiona dobles y triples jornadas mixtas, empleos sin medidas de conciliación para abordar maternidades, condiciones que descubre tensiones estructurales frente a una menor cantidad de tiempo disponible para cuidar de la vida y, sin embargo, más necesidad de esos tiempos a las múltiples dimensiones de este conflicto, es lo que los feminismos han denominado: crisis de los cuidados, relacionándola directamente con el capitalismo globalizado, ya que este modelo solo visibiliza la monetarización de las actividades y aun así, no se puede sostener sin el trabajo no remunerado que se da en los hogares. Sin esta comprensión es imposible diseñar políticas públicas que impacten de manera estructural para combatir las desigualdades.

Reflexionar y proponer una prospectiva implica no solo plantear el género en intersección con los cuidados y los derechos de la infancia y la adolescencia, como un lugar de enunciación y comprensión de problemáticas complejas que centran el cuidado de la vida de los niños y las niñas, debe ser también como activación de una conversación pública y urgente sobre las relaciones de poder productoras de desigualdades, en particular, en América Latina y en Colombia, en donde los contextos culturales y el impacto del colonialismo siguen siendo obstáculos para las transformaciones sociales.

Dicho lo anterior, uno de los puntos a fortalecer tiene que ver con el lugar que ocupan las masculinidades. Como lo afirma Gómez y Meneses (2018), no es una novedad esta advertencia, los discursos políticos y académicos desde la década de los 80 del siglo XX han incorporado la diversidad y las masculinidades, aunque para la región latinoamericana la reflexión y las acciones han tardado un poco más, y todavía se encuentran políticas de igualdad de género que trabajan únicamente por garantizar los derechos de las mujeres.

Las relaciones políticas, económicas y sociales regidas por la hegemonía masculina y la heteronormatividad, no solo subordinan y presentan desventajas para las mujeres en relación con los hombres, sino también, estas prácticas impiden a los hombres su desarrollo y participación en ámbitos individuales y colectivos de trascendencia para la vida, como el ejercicio de una paternidad activa bajo la falsa creencia según la cual no hace parte de su rol como hombre.

En la actualidad, las políticas que buscan la equidad han empezado a considerar a los hombres como actores estratégicos, sujetos de estudio y de intervención; más allá del histórico señalamiento como sujetos generadores de violencia y desigualdad, ahora también los consideran como aliados en la reducción de las brechas de género, como lo refiere Acosta et al. (2018) para los casos de Chile, Cuba y Uruguay.

Con esta información, la prospectiva nos señala como horizonte de trabajo por los derechos de la infancia y la adolescencia, la instalación permanente de una conversación social que esté presente en la política pública y en las demandas de las organizaciones sociales de manera contundente, visibilizando experiencias y expresiones que avancen por este camino, como los casos que refiere Batthyány (2015), promoviendo paternidades activas, como lo plantea Guerrero et al. (2020) creando sistemas de atención a los y las cuidadoras, con opciones de remuneración, presentes en los debates actuales como lo desarrolla a profundidad Vega y Torres Santana (2022).

En este orden de ideas, trabajar comprendiendo lo que significa *la vida en el centro*, es aportar al conjunto de la sociedad y su bienestar para hacer posible que niñas, niños y adolescentes construyan sus vidas en espacios seguros que garanticen un desarrollo digno en todas las dimensiones de su existencia, para ello, debemos seguir tensionando las condiciones que el capitalismo global pretende mantener y que son el verdadero obstáculo para el cumplimiento de los derechos humanos y los derechos ambientales.

Conclusiones

Incorporar el enfoque de género como herramienta de análisis al trabajo en infancia, amplia el horizonte de reflexión y promueve prácticas y políticas en materia de promoción y protección de derechos, que impactan de manera favorable en problemáticas hasta el momento de difícil solución, tales como el embarazo adolescente, suicidio a temprana edad, bajo número de mujeres científicas, abandono escolar y la violencia de género, entre otros.

Reconocer la existencia de un orden patriarcal y responsabilizar a este sistema de creencias de la desigualdad social por razones de género, permite proponer la deconstrucción de este modelo, a partir de profundas transformaciones individuales y sociales que deben empezar por una concepción activa de las infancias, capaces de recrearse y recrear el entorno social que le corresponde.

En las relaciones sociales nada debería definirse por lo biológico o naturalizarse, pues los vínculos que se construyen responden a condiciones económicas, socioculturales e históricas que deben ser cuestionadas para reconstruirlas cuando se evidencian marcas de injusticia, como en el caso de los mandatos de género. Desnaturalizar la costumbre, tensionar y repreguntarnos en colectivo para dar paso a estructuras sociales más justas e inclusivas es un imperativo ético.

La familia y la comunidad son claves en la atención de las infancias y las adolescencias, pero es necesario reconocerlas en toda su diversidad, entendiendo lo diverso como lo natural y encontrando allí, más aportes que obstáculos. No hay una forma única de transitar la infancia, la niñez y la adolescencia ni una sola configuración de familia, ni tampoco una idea absoluta y acabada sobre el género, así mismo, es el contexto, las trayectorias de vida y las oportunidades las que pueden habilitar o restringir el acceso a los derechos, por esta razón las luchas colectivas son tan significativas para los cambios sociales.

La importancia del cuidado y el reconocimiento de estas tareas como un trabajo fundamental para el bienestar de las personas y el funcionamiento de la sociedad, incluye reflexionar sobre quiénes, cómo y en qué condiciones se desarrollan las actividades de cuidado de la niñez, las tareas domésticas de sostenimiento familiar, la atención a personas mayores o enfermas, y el cuidado de personas con discapacidades.

La perspectiva de los cuidados resalta la desigual distribución de las responsabilidades de cuidado, que a menudo recae de manera desproporcionada en las mujeres. Las políticas públicas tienen como responsabilidad abordar esta desigualdad de género y promover una distribución más equitativa de las responsabilidades de cuidado. Debe ser un compromiso social el garantizar el acceso a servicios de cuidado de calidad, participando y revisando que las políticas públicas garanticen el acceso a servicios de cuidado creciente y de calidad para las familias. Esto incluye el acceso a guarderías, centros de atención a personas mayores, servicios de salud económicos y otras formas de apoyo a las actividades de cuidado.

El equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar es fundamental para el adecuado desarrollo entre las responsabilidades de trabajo y de cuidado. Políticas como las licencias parentales pagadas, horarios flexibles y otras medidas, permiten a las personas atender sus responsabilidades de cuidado sin tener que sacrificar sus oportunidades laborales.

La perspectiva de los cuidados en la política pública reconoce que el cuidado tiene un impacto en la economía, y el acceso a servicios de calidad puede permitir a más personas ingresar o permanecer en la fuerza laboral, lo que a su vez puede impulsar el crecimiento económico. En este sentido, se requiere una política pública que se enfoque en la integración de las necesidades de cuidado, esto implica abordar la igualdad de género, el acceso a servicios de cuidado de calidad y el equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar para promover el bienestar y el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

En una sociedad marcada de manera tan profunda por brechas de género, por marcas culturales y territoriales, en donde todavía las expectativas del sexo al nacer, las marcas familiares en la primera infancia, los juegos, los juguetes, la orientación vocacional, los roles en pareja y familia, y las costumbres en las pautas de crianza están fuertemente signadas por la cultura patriarcal, es necesario ampliar una conversación y orientar acciones colectivas para cumplirles a estas generaciones que desde sus infancias reconocen sus derechos y están del lado de la vida.

En el 2024, año en que se escribe este texto, probablemente las personas que se relacionaron con las infancias —ya sea desde lo parental o institucional—, en su gran mayoría no supo abordar preguntas o situaciones de la vida cotidiana que surgen a partir de reconocer la diversidad y la activa transformación que las niñas y niños están realizando desde sus lecturas del mundo, y esta es la razón para proponer la escucha y participación de las infancias como una actividad fundamental para comprender sus propias autopercepciones, para prevenir las múltiples violencias, conocer sus temores y agenciar los riesgos de los diversos contextos que puedan ponerlos en peligro para resolver la diversidad de vulnerabilidades, algunas veces invisibilizadas, y hacer efectiva la garantía de sus derechos.

Referencias

Acosta, E., Picasso, F. y Perrotta, V. (2018). *Cuidados en la vejez en América Latina. Los casos de Chile, Cuba y Uruguay*. Programa interdisciplinario de investigación sobre cuidados, familia y bienestar; SOPLA; Konrad-Adenauer-Stiftung.

Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales*. Cepal; Naciones Unidas.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Cabrejas, A. H. (2017). Conexiones entre la crisis ecológica y la crisis de los cuidados: entrevista a Yayo Herrero López. *Ecología Política*, (54), 109-112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292633

Carrasquer, P. (2020). El redescubrimiento del trabajo de cuidados. Algunas reflexiones desde la sociología. *Feminismos y sindicatos en Iberoamérica*, 97-126. http://digital.casalini.it/9789877225945

Enríquez, C. R. (2007). Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente*, 229-240. https://core.ac.uk/download/pdf/35171059.pdf

Gómez Camacho, R. y Meneses Cabrera, T. (2018). Género y emergencias sociales. Vinculando las masculinidades a las políticas públicas desde la bioética

social. *Revista Latinoamericana de Bioética*, *18*(2), 62-79. https://doi.org/10.18359/rlbi.3388

Guerrero Nancuante, C. I., Armstrong Barea, L., González Adonis, F., Bratz, J. y Sandoval Ramírez, M. (2020). Paternidad activa y cuidado en la niñez: reflexiones desde las desigualdades de género y la masculinidad. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (38), 282-291. http://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i38.34163

Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.

Leanza, J. C. (2018). Niñez identidad de género y políticas públicas. In *5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia*. Buenos Aires. https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/31.pdf

Lo Russo, A. I. (2011). *Infancia, violencia y género: análisis de discursos parentales* [Tesis de maestría. Flacso, sede académica Argentina]. Repositorio Digital Flacso. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3959

Maganto, C., Peris, M. y Garaigordobil, M. (2018). El conocimiento de la identidad sexual en la primera infancia: atribuciones de sexo y género. *European Journal of Health Research*, *4*(3), 169-179. https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejhr/article/view/1239

Mantilla, L. (2017). El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea. *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*, 25. https://acortar.link/yOo9ju

Pedrana, M. B. G. (2023). Reseña: Batthyány, Karina (2020). Miradas Latinoamericanas a los cuidados. Buenos Aires, México: Clacso, Siglo XXI. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 8*(2), 244-251.

Pradas, M. M. (2010). Hacia una visibilización de la crisis de los cuidados. Arte social frente a nueva esclavitud poscolonial. *Arte y Políticas de Identidad*, *2*, 25-44. https://revistas.um.es/reapi/article/view/117261

Valenzuela, M. E., Scuro Somma, L. y Vaca-Trigo, I. (2020). *Desigualdad, crisis de los cuidados y migración del trabajo doméstico remunerado en América Latina*. Cepal. https://hdl.handle.net/11362/46537

Vega, C. y Torres Santana, A. (2022). Renta básica universal y renta de cuidados en los debates feministas. La perspectiva de la reapropiación de la riqueza. *Política y Sociedad*, *59*(2), artículo e78990. https://doi.org/10.5209/poso.78990



Capítulo
3

Género y educación infantil: en Diálogo con las políticas para la primera infancia en Colombia

Gender and early childhood education: in dialogue with policies for early childhood in colombia

Mónica Dueñas Cifuentes
Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
monica.duenas@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0254-148X
Colombia

Diana Milena Trujillo Mahecha
Magíster en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
diana.trujillo@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-2478-579X
Colombia

Palabras clave: género; educación inicial; políticas públicas; políticas educativas; formación docente.

Keywords: gender; initial education; public policies; educational policies; teacher training.

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo analizar las políticas públicas implementadas en Colombia que incorporan la perspectiva de género en la educación inicial. Para comprender el estado de desarrollo de la política pública y educativa en Colombia, se presenta el contexto internacional y nacional en derechos humanos para reconocer los procesos históricos en los que han transitado las mujeres a fin de alcanzar el reconocimiento de sus derechos en el marco de la igualdad y equidad.

De manera posterior, se realizará un estado del arte sobre la construcción de las políticas públicas en Colombia, para identificar el discurso en torno a la perspectiva de género. A partir del análisis del discurso normativo, se describirán las acciones implementadas y se identificarán los desafíos existentes en el contexto educativo en Colombia, con énfasis en las políticas educativas dirigidas a la primera infancia.

Este estudio pretende contribuir al debate académico, brindar recomendaciones para fortalecer las políticas y prácticas educativas de la educación inicial en Colombia y aportar a la formación de educadores de la primera infancia en relación con la perspectiva de género.

Discusión

Reconocimiento a los derechos de las mujeres: una mirada al contexto histórico internacional y nacional

Al revisar los sucesos históricos en los contextos internacionales y nacionales mediante los que se identifica la lucha por la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, se encuentra que desde el siglo XVIII en el contexto internacional se gestionan las primeras movilizaciones de las mujeres.

En la siguiente línea de tiempo se registran los hechos más relevantes en el contexto histórico internacional:

Figura 1. *Línea de tiempo. Reconocimientos derechos de las mujeres a nivel internacional*



Fuente: elaboración propia a partir de Calvo y Alean (2018).

De acuerdo con lo descrito en la línea de tiempo, en Europa se desarrollaron los primeros movimientos a partir de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en Francia, texto en el cual se desconoce la igualdad de derechos para las mujeres. Olympe de Gouges, escritora francesa, parafraseó la declaración original y escribió la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, la cual presentó ante la Asamblea Legislativa en 1791, y por su acto revolucionario fue condenada a la guillotina en 1793.

Hacia mediados del siglo XIX, en Estados Unidos se generó el manifiesto Seneca Falls, liderado por un grupo de mujeres en búsqueda de exigir los derechos al sufragio para las mujeres. Pero no fue sino hasta el siglo XX inicialmente en Inglaterra (1918) y posteriormente en Estados Unidos (1920), que se logró el derecho al voto de las mujeres en estas naciones.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se conformó la Organización de las Naciones Unidas (ONU), organización internacional fundada en 1945, y de la cual 51 países, entre ellos Colombia, fueron miembros fundadores.

El primer hito histórico que denota el reconocimiento de los derechos humanos en la igualdad para hombres y mujeres se generó en la ONU con la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, realizada en 1948.

Casi 30 años después, el 8 de marzo de 1975 se declaró el Día Internacional de la Mujer desde la ONU, bajo la consigna de igualdad, desarrollo y paz. Cabe mencionar, que desde varias naciones de Asia y Europa ya se conmemoraba el Día de la Mujer desde 1911, en la Unión Soviética y China desde el año 1922 y en España desde 1936.

La ONU continuó trabajando en políticas para fortalecer el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer; fue así como en 1979 se gestó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, conocida como la Cedaw. En esa ruta, para 1995 se consolidó la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, reconocida como uno de los planes más progresistas para promover los derechos de las mujeres, y se ha constituido como fuente de orientación para lograr la igualdad de género y los derechos humanos de las mujeres y las niñas en todo el mundo.

Para el 2000, mediante la Resolución 1325 de la ONU, se subrayó la importancia de que las mujeres participen e intervengan plenamente en la prevención y solución de los conflictos para la consolidación y mantenimiento de la paz en el mundo.

Una vez realizado el recorrido de algunos de los principales hechos históricos en el contexto internacional, a continuación, se presentan algunos hechos relevantes desde el contexto nacional:

Figura 2. *Línea de tiempo. Reconocimientos derechos de las mujeres a nivel nacional*



Fuente: elaboración propia a partir de Calvo y Alean (2018).

En Colombia, hacia el siglo XIX se registran las primeras acciones de participación de la mujer, enmarcadas en la lucha por la Independencia, donde el papel de la mujer fue muy importante, y sobre el cual se ha investigado para revindicar su tenacidad en el ámbito de la guerra. 100 años después, a inicios del siglo XX, en 1920 se realizó la primera huelga de mujeres en el contexto industrial, para exigir el derecho al reconocimiento de la igualdad de las condiciones laborales frente a las de los hombres. La huelga culminó después de 21 días y se logró el aumento salarial, entre otras mejoras de las condiciones laborales para las mujeres. A partir de ese momento, se fortaleció el liderazgo de la mujer obrera y hacia 1926, María de los Ángeles Cano Márquez, primera mujer líder política, organizó el III Congreso Nacional Obrero en el cual se fundó el Partido Socialista Revolucionario (PSR).

Después de estos hechos, se iniciaron diferentes movimientos de reivindicación de derechos, es así como en 1927 alrededor de 14 000 mujeres indígenas firmaron el manifiesto por los Derechos de las Mujeres Indígenas, el cual nace bajo la inspiración y dirección de Manuel Quintín Lame[1].

Luego, en 1932 bajo el Gobierno del entonces presidente Enrique Olaya Herrera, se dictaminó la Ley 28 de 1932, sobre el régimen de capitulaciones matrimoniales, el cual otorgó a la mujer el manejo de sus propios bienes.

Un hecho histórico dentro de los derechos a la Educación se registró ese mismo año, mediante el Decreto 1874 de 1932, que autoriza a colegios femeninos a otorgar el diploma de bachiller. Posteriormente, en la ruta del fortalecimiento para el acceso a la educación superior de las mujeres, surgió el Decreto 1972 de 1933.

Después de las luchas laborales y por el derecho a la educación, en 1954 mediante el Acto Legislativo No. 3 de la Asamblea Nacional Constituyente, se otorgó el derecho al voto para las mujeres colombianas, pero solo hasta 1957 la mujer colombiana ejerció por primera vez el derecho al voto.

En este proceso evolutivo para el reconocimiento de los derechos igualitarios para las mujeres y los hombres, en 1974 se otorgaron iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones mediante el Decreto 2820 de 1974.

Para la década de los 90, frente a la compleja situación de violencia que vivía el territorio colombiano, se renovó la Constitución Política de Colombia que contaba con más de 100 años de existencia (1886), y en la cual se dictó en los artículos 13 y 43, concretamente la igualdad de derechos para hombres y mujeres:

[1] Quintín Lame fue un líder y pensador indígena nacido en el Cauca en 1880, de madre Misak y padre Nasa. Entre los años 1922 y 1945 luchó sin pausa por recuperar los territorios indígenas en Cauca, Tolima y Huila. Aprendió a leer por voluntad propia […]. Con sus conocimientos en jurisprudencia logró abogar por las tierras y por él mismo y salir libre las 108 que fue encarcelado por sus luchas. Murió libre, en Ortega, en 1967, en tierras que recuperara él mismo, pero que aún no habían sido reconocidas oficialmente. […]. Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas fueron escritos en su gran mayoría en cautiverio, y lo terminó en 1939 (Banco de la República, 2020).

> Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.
>
> El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. […]
>
> Artículo 43. La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de este subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada.
>
> El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 13 y 45)

Hacia la primera década del siglo XXI, se emitieron las normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres a través de la Ley 1257 de 2008. Posterior a esta ley, se desarrollaron varias normativas que buscan garantizar la protección de la mujer frente a las diversas formas de violencia —violencia de género y violencia sexual—. Además de eliminar la discriminación de género en el ámbito laboral, educativo y en la prestación de servicios públicos, entre otros.

Actualmente se cuenta con el Ministerio de Igualdad y Equidad como departamento administrativo, que tiene como responsabilidad política y social proteger los derechos de las mujeres y las niñas con enfoque de género, transversal, focalizado y de empoderamiento, creado mediante la Ley 2281 de 2023.

Estos hitos históricos ilustran el progreso constante hacia la igualdad de género en Colombia, reflejando un compromiso continuo con la promoción de los derechos de las mujeres y la equidad en la sociedad.

Cabe destacar que, en el marco del desarrollo de las políticas públicas en el contexto colombiano, se ha observado un progreso desde la implementación de la Ley 1257 de 2008. De hecho, durante los últimos 15 años se han registrado avances significativos en el abordaje de este importante desafío social.

La Ley 1257 de 2008, en su propósito fundamental, busca establecer normativas destinadas a sensibilizar, prevenir y sancionar las diversas manifestaciones de violencia y discriminación dirigidas hacia las mujeres, al mismo tiempo que promueve la garantía de sus derechos humanos en un entorno de igualdad. En este sentido, el artículo 6° de esta ley sienta las bases para su interpretación y aplicación, apuntando a principios fundamentales. El primero de estos radica en la consecución de una *igualdad genuina y efectiva*, reconociendo que es responsabilidad del Estado

concebir, implementar y evaluar políticas públicas orientadas a asegurar que las mujeres accedan a los servicios necesarios y vean materializados sus derechos de manera tangible (Ley 1257, 2008, artículo 6).

Al examinar las categorías presentes en el discurso a lo largo de los hitos históricos, tanto a nivel internacional como nacional, se observa que las acciones han evolucionado en torno al concepto de *igualdad*, el cual de acuerdo con la Unesco (2014) "[…] supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres" (p. 4).

El enfoque de derechos es fundamental en el proceso de reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en múltiples aspectos del desarrollo humano, abarca el ámbito laboral, educativo, justicia social, servicios públicos, entre otros. No obstante, persiste un enfoque proteccionista hacia las mujeres, ya que las primeras políticas públicas se centran principalmente en prevenir la violencia y la discriminación de género.

Por otra parte, es notorio que en ninguno de los hitos mencionados se reconoce simultáneamente a las mujeres y las niñas en el discurso político sobre igualdad de género, hasta la primera década del siglo XXI. Lo cual refleja una perspectiva centrada en los adultos en la formulación de políticas públicas y un enfoque fragmentado en el proceso de desarrollo de políticas en el contexto nacional.

Desafíos en la igualdad de género: la política educativa en Colombia

A continuación, se examina la evolución de las políticas educativas en el contexto colombiano, que promueven la integración de la equidad de género en el entorno educativo. Para iniciar, desde la Ley 115 de 1994 se identifican propuestas que incorporan lineamientos que ratifican el derecho a una educación integral, específicamente en su artículo 14, esta normativa estableció la enseñanza obligatoria de diversos valores y principios esenciales, entre los que se incluyen la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad y, en general, la formación de los valores humanos. Además, se destaca la importancia de la educación sexual, la cual debe abordarse teniendo en cuenta las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos, adaptándola a su edad e incluyendo la formación para promover la *equidad de género* (Ley 115, 1994, artículo 14).

Si bien la Ley General de Educación establece las primeras rutas de acción en relación con la incorporación de cátedras relacionadas con la educación en Derechos Humanos y Educación Sexual; más de una década adelante, desde la Ley 1257 de 2008, se siguió planteando una serie de desafíos significativos con el objetivo de promover la igualdad de género y la erradicación de la violencia contra las mujeres. En el marco de esta ley, en su artículo 11 se establecen varias medidas educativas que el Ministerio de Educación Nacional debe llevar a cabo para

abordar estos desafíos. En primer lugar, se indica que las instituciones educativas deben integrar la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e *igualdad de género* como parte integral de la Cátedra en Derechos Humanos. Además, es necesario desarrollar políticas y programas que sensibilicen, capaciten y formen a la comunidad educativa, en especial a docentes, estudiantes y padres de familia, en relación con la **violencia contra las mujeres**. También se deben diseñar e implementar medidas para prevenir la desescolarización de mujeres víctimas de violencia y, por último, promover la participación activa de las mujeres en programas de formación profesional no tradicionales para ellas, especialmente en áreas como las ciencias básicas y las ciencias aplicadas (Ley 1257, 2008, artículo 11).

Estos desafíos han exigido generar a través de políticas educativas, una respuesta integral y colaborativa para avanzar hacia una educación más equitativa. En esta ruta se emitió el Decreto 4798 de 2011, mediante el cual se establecen las acciones puntuales que desde el Ministerio de Educación Nacional se deben implementar en torno al desarrollo de la *Política Nacional de Equidad de Género para las mujeres*, formulada a partir del Plan de Desarrollo Nacional 2010- 2014: Prosperidad para todos. En dicha normativa se inicia la inclusión de las niñas como sujetos de derecho en el marco de la *igualdad de género*, al ser nombradas en el "Artículo 1. De los derechos humanos de las niñas, adolescentes y las mujeres en el ámbito educativo" (Decreto 4798 de 2011, Artículo 1).

En el contenido general del Decreto 4798 de 2011, se dictaminan las obligaciones para fomentar estrategias de promoción de la *equidad de género* en los contextos educativos, incluida la formación a los docentes y las familias en búsqueda de promover la igualdad, libertad, respeto, dignidad y el ejercicio de los derechos humanos para superar estereotipos, prejuicios y violencias asociadas al género.

Más adelante, mediante el Decreto 1965 de 2013 se estableció el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Los propósitos clave de este decreto fueron promover la convivencia escolar, prevenir y mitigar la violencia escolar, formación en derechos humanos, educación para la sexualidad, participación de la comunidad educativa, prevención de la discriminación, atención a víctimas de violencia y mediación y resolución de conflictos. En resumen, el Decreto 1965 de 2013 busca crear un entorno escolar seguro y respetuoso que promueva la convivencia y la formación en derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar, incluyendo la *violencia de género*. Estos propósitos están en línea con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y equitativa que respete los derechos y la dignidad.

En relación con las políticas públicas y educativas desarrolladas en Colombia, se establece un discurso en el que incluye la categoría de la *equidad de género,* la cual de acuerdo con la Unesco (2014) se define como:

> la imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres de acuerdo con sus necesidades respectivas, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. En el ámbito del desarrollo, un objetivo de equidad de género a menudo requiere incorporar medidas encaminadas a compensar las desventajas históricas y sociales que arrastran las mujeres. (p. 4)

La distinción clave entre *igualdad y equidad de género* radica en que la igualdad de género se enfoca en garantizar que todas las personas tengan acceso a sus derechos, sin discriminación por género. Y la equidad de género se centra en abordar las desventajas que algunas personas enfrentan debido a su género, mediante soluciones específicas que atienden sus necesidades particulares.

Un ejemplo de igualdad de género sería asegurar que tanto hombres como mujeres tengan el derecho a la educación sin restricciones. En contraste, un ejemplo de equidad de género implicaría la implementación de programas de apoyo destinados a las niñas que enfrentan barreras económicas, culturales o sociales que les impide asistir a la escuela.

La igualdad de género es un derecho humano consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Por su parte, la equidad de género se enmarca en una perspectiva ética que busca aplicar la igualdad de género de manera justa, adaptada a contextos específicos. Ambos conceptos son fundamentales para promover una sociedad más inclusiva y democrática.

Avances en las políticas públicas de educación infantil en Colombia, desde la perspectiva de género

La educación inicial es fundamental en la formación integral del ser humano, siendo crucial para sentar las bases de una sociedad igualitaria y libre de estereotipos de género.

Colombia ha implementado políticas públicas orientadas a integrar la perspectiva de género en la educación inicial, con el propósito de promover la equidad y la igualdad desde la gestación. En esta sección, se llevará a cabo una revisión exhaustiva de los avances en las políticas públicas que incorporan la *perspectiva de género* en la educación inicial en Colombia.

El primer marco legal por abordar es el Código de la Infancia y la Adolescencia: Ley 1098 de 2006, desde el cual se incorpora un su discurso inicial la igualdad de derechos para las niñas, niños y adolescentes:

> Artículo 1°. Finalidad. Este Código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la

> igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. (Ley 1098 de 2006, Artículo 1).

Este código marca un punto de partida en el reconocimiento de los derechos de la primera infancia en Colombia, al establecer que las niñas y los niños son sujetos de derecho y hace énfasis en el interés superior de las niñas y los niños, lo cual supone la obligación de garantizar su atención integral en el marco de sus derechos.

En el Artículo 12, se define un concepto clave en torno al discurso de las políticas públicas, ya que se incorpora el término de *perspectiva de género*:

> Artículo 12. Se entiende por perspectiva de género el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Esta perspectiva se debe tener en cuenta en la aplicación de este Código, en todos los ámbitos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes, para alcanzar la equidad. (Ley 1098 de 2006, Artículo 12)

Se entiende que la *perspectiva de género* se refiere a los mecanismos o metodologías que abordan las acciones que previenen la discriminación, desigualdad y exclusión de niñas y mujeres en todos sus ámbitos de actuación.

En relación con el contexto educativo, desde el código se dictaminan las obligaciones especiales, éticas y complementarias de las instituciones educativas, entre las que se resaltan, en el marco de la perspectiva de género, las siguientes:

> Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos (Ley 1098 de 2006, Artículo 42, numeral 12).
>
> Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los derechos humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás […] (Ley 1098 de 2006, Artículo 43, numeral 1).
>
> Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar (Ley 1098 de 2006, Artículo 44, numeral 4).
>
> Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores (Ley 1098 de 2006, Artículo 44, numeral 5).

Finalmente, el artículo 203 establece los principios rectores que orientan la formulación de políticas públicas para asegurar la protección integral de niños, niñas y adolescentes. El principio 4 aborda *la equidad* y el principio 12 la *perspectiva de género.*

Para el 2007, se generó mediante el Conpes 109 la Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la primera infancia, en la que se apropia el principio de equidad e inclusión social:

> Desde la perspectiva de desarrollo humano, el concepto de equidad implica calidad de vida e inclusión social, orientadas ambas hacia la ampliación de oportunidades y capacidades de las personas. La equidad y la inclusión social como uno de los principios rectores de la política pública de la primera infancia, parte del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos sociales y ciudadanos y ciudadanas con derechos. A su vez, identifican como función del Estado la construcción de las condiciones sociales básicas que permitan garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos durante la infancia o su restitución cuando hayan sido vulnerados. Estos principios de equidad e inclusión social buscan el respeto e inclusión de la diversidad étnica y cultural, así como de la perspectiva de género en todas las acciones que se basen en ellos. (Conpes 109, 2007, p. 25)

Desde entonces, se inició el camino que ha llevado a las transformaciones más significativas en la atención integral de la primera infancia en Colombia. En el 2011, se estableció un hito importante con la creación de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia mediante el Decreto 4875 de 2011. Su propósito fue actuar como órgano de coordinación para armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para garantizar la atención integral de la primera infancia, sirviendo de concertación entre los sectores involucrados.

Como punto de partida, en el 2013 se presentó el documento de la «Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión». Este lineamiento establece el contexto y el marco conceptual que sustenta las intervenciones de los diversos entornos donde las niñas y los niños se desarrollan y aprenden. También ofrece pautas para coordinar las acciones entre los sectores y entes territoriales que intervienen en la atención integral a la primera infancia.

En referencia al entorno educativo, se considera como objetivo clave promover acciones pedagógicas que permitan a niñas y niños experimentar y profundizar en su papel como sujetos de derecho, ciudadanos participativos, agentes de cambio, creadores de cultura y conocimiento. Aquí, las relaciones entre pares con docentes y otros agentes educativos desempeñan un papel fundamental. Por este motivo, se considera un entorno privilegiado para profundizar en la vivencia compartida, en el conocimiento y respeto hacia los demás, así como en la construcción de normas básicas de convivencia (Comisión Intersectorial de Primera Infancia [CIPI], 2013).

Así mismo, se reconoce a la educación inicial como uno de los estructurantes de la atención integral cuyo objetivo es

> […] potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños […] partiendo del reconocimiento de sus características y

> de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. (CIPI, 2013, p. 162)

En el 2014 se emitieron los "Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral", en los que se presentó el *Documento No. 20: sentido de la educación inicial*, en el cual se orienta la forma en que la educación inicial parte del reconocimiento de las características propias de niñas y niños y sus particularidades, definidas desde los contextos en los que crece y se desarrolla; a partir de los cuales se deben enriquecer las interacciones para promover el desarrollo y aprendizaje, mediante lo que minimiza las inequidades. Comprendiendo que dichas diferencias "se derivan de condiciones y situaciones que históricamente han generado desigualdad y vulneración de derechos, por ejemplo, la edad, ser mujer, tener una discapacidad, pertenecer a un grupo étnico, ser víctima del conflicto o provenir del área rural" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, p. 51).

En consecuencia, ser mujer u hombre desde la esfera social y cultural, ha transitado en medio de divergencias. Histórica y culturalmente se ha reconocido que las mujeres han estado subordinadas al poder ejercido por los hombres en el ámbito social y familiar. Sin embargo, las diferencias de género en la educación inicial se abordan como aspectos que singularizan el desarrollo individual: "Por ello, para la educación inicial es importante reconocer que estas diferencias existen, pero no conducen a estigmatizaciones, a discriminaciones o derivan en capacidades, sentimientos o expresiones distintas […]" (MEN, 2014, p. 54).

De ese modo, se enfatiza que la educación inicial desempeña un papel crucial en la formación de la identidad de niñas y niños al fomentar *un trato equitativo* y libre de estereotipos. Estos prejuicios son responsables de distorsionar la realidad, fomentar la discriminación y menoscabar los derechos "desde la perspectiva de género enfocada a la atención equitativa, que evite el predominio de uno de los sexos sobre el otro y reconozca las singularidades en las maneras de crecer, madurar y desarrollarse" (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primaria Infancia, 2013, 106).

En esta estructuración de la política pública para la primera infancia, en el 2016 se logró el hito más significativo para reconocer a niñas y niños como sujetos de derecho con la Ley 1804 de 2016, que establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia, conocida como «De Cero a Siempre». Esta política instauró los fundamentos conceptuales, técnicos y de gestión para asegurar la atención integral en la primera infancia. Su objetivo es reforzar la estructura institucional para garantizar los derechos de las mujeres gestantes, niñas y niños de cero a seis años.

En la ruta de construcción de lineamientos para orientar los procesos educativos en el marco de la educación para la primera infancia, el Ministerio de Educación Nacional en el 2017, presentó las "Bases curriculares para educación inicial y preescolar", documento referente para la organización curricular y pedagógica de

la educación inicial y preescolar, cuyo objetivo es orientar la practica pedagógica para responder de manera oportuna y pertinente a las particularidades de las niñas y los niños, y potenciar su desarrollo y los aprendizajes en la primera infancia en el marco de la atención integral. En este documento se definen tres propósitos para la educación inicial y preescolar. Específicamente, el primer propósito establece que "los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros, se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo" (MEN, 2017, p. 44).

Este propósito busca fomentar interacciones que permitan a las niñas y los niños reconocer sus diferencias, más allá del género, sabiendo que tienen características que los hacen seres únicos. La identidad es una construcción social y cultural que debe brindar a las niñas y los niños la oportunidad de explorar, desde sus propios imaginarios y subjetividades, así como las posibilidades para expresar quiénes son en relación con los demás.

Para identificar las acciones recientes desarrolladas en torno a la política educativa, en respuesta al artículo 5 y 6 de la Ley 1804 de 2016, que delega la orientación política y técnica al Ministerio de Educación Nacional, se genera el Decreto 1411 de 2022, que armoniza la reglamentación del nivel preescolar y establece lo correspondiente al sentido, principios y propósitos de la educación inicial y preescolar para la prestación del servicio educativo en el marco de la atención integral.

Entre los principios que orientan el servicio de educación inicial se define la equidad:

> La nación, las entidades territoriales, y los prestadores del servicio de educación inicial garantizan las mismas oportunidades para que las niñas y los niños accedan a la educación inicial con calidad, sin discriminación por su edad, género, cultura, credo, nacionalidad, pertenencia étnica, contextos geográficos, discapacidad, afectación por hechos victimizantes en el marco del conflicto armado, situación económica o social, situación o condición de enfermedad, configuración familiar o cualquier otra condición o situación. (Decreto 1411 de 2022, Artículo 2.3.3.2.1.2)

En consonancia con ese principio, se establece en el artículo 2.3.3.2.1.3., que la educación inicial debe cumplir, entre otros, los siguientes objetivos:

> Generar ambientes y experiencias pedagógicas que potencien el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños de acuerdo con sus características, en condiciones de equidad, contribuyendo a compensar las desigualdades de origen familiar, social, cultural, de género y/o económico, reconociéndolos como sujetos de derechos, actores sociales que inciden sobre el mundo que les rodea, protagonistas de su propio proceso de desarrollo, y miembros activos de una familia y de una comunidad (Decreto 1411 de 2022, Artículo 2.3.3.2.1.3, objetivo 5).
>
> Fomentar la exploración, curiosidad, creatividad, participación, pensamiento crítico e innovador, búsqueda de soluciones a situaciones

> de la vida cotidiana y la sana convivencia de las niñas y los niños en el marco del respeto por los derechos humanos y los valores democráticos, así como el desarrollo de la identidad individual y colectiva, reconociendo, respetando y valorando la diversidad (Decreto 1411 de 2022, Artículo 2.3.3.2.1.3, objetivo 6).

En síntesis, alineándose con el principio de equidad y los objetivos mencionados, se establece que la educación inicial debe fomentar el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños en condiciones de equidad, contribuyendo a reducir las desigualdades de origen familiar, social, cultural, de género y económicas. Esto se logra a través de experiencias pedagógicas que promueven la exploración, la curiosidad, la creatividad, la participación, el pensamiento crítico y la innovación, destacando la importancia de la convivencia saludable y el reconocimiento y disfrute de la diversidad. Esto, en conjunto, subraya la importancia de integrar una perspectiva de género en la educación inicial.

Desde la primera infancia es esencial que las niñas y niños se desarrollen según sus propias individualidades, sin verse influenciados por preconceptos, imaginarios o construcciones culturales que dicten lo que significa ser mujer u hombre, o lo que se espera de ellos según su género. Por lo tanto, es fundamental fomentar el reconocimiento de las capacidades y particularidades individuales de todas las niñas y niños, sin importar su género. Esto implica la implementación de prácticas pedagógicas que permitan a las niñas y los niños descubrir sus intereses y construir su identidad a través de las interacciones cotidianas, en ambientes de aprendizaje donde el lenguaje, los recursos educativos y todas las experiencias pedagógicas no perpetúen la discriminación y los estereotipos de género.

Desafíos en la formación de educadores de la primera infancia en relación con la perspectiva de género

Como se puede evidenciar en los párrafos anteriores, Colombia ha venido trabajando por la atención integral de las niñas y los niños desde hace más de 30 años, logrando consolidar la Ley 1804 de 2016, la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, en donde se concibe la educación como un derecho y una herramienta para la equidad de género. Actualmente, el Decreto 1411 de 2022 tiene como uno de sus principios generales orientar el servicio de la educación inicial a la *equidad*. Esta perspectiva de género se materializa en la igualdad de oportunidades que las niñas y los niños deben tener para disfrutar de las diferentes experiencias de la cotidianidad de la práctica pedagógica y de las vivencias en los diferentes entornos que habitan.

Uno de los referentes técnicos para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que permite a los docentes identificar el qué, el por qué y cómo son los procesos educativos durante la primera infancia con perspectiva de género es la guía orientadora Steam+G. Esta guía es producto de la

colaboración de dos entidades —el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Oficina Regional Latinoamericana de la Fundación Siemens Stiftung—, con el apoyo de la Red Interamericana de Formación Docente (RIED) de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Dicha colaboración latinoamericana sirvió como una oportunidad para vincular componentes de diversidad en la región. Desde esta apuesta se promueve una perspectiva de género en la educación de la primera infancia, a partir del reconocimiento de niñas y niños de su sentido de «sí mismo» y de los «otros», que aparece a una edad temprana. Este sentido de identidad se convierte en una semilla que incentiva (o desalienta) su participación en la ciencia, la tecnología y campos afines críticos para el desarrollo integral personal y regional.

Este documento ilustra las experiencias educativas del Gobierno colombiano, de miembros de la Red STEM Latam de Siemens Stiftung y de varios docentes que trabajan en ambos países bajo diferentes políticas educativas, con la mirada puesta en cómo los docentes pueden ayudar a cerrar la brecha de género en la educación. Se espera que los lectores de este documento puedan ver estas experiencias, con sus particularidades y características comunes, como un punto de partida para minimizar los estereotipos de género en sus propios sistemas educativos y aulas, y así promover una educación equitativa y de calidad para todas y todos.

Una de las premisas de este documento es el cierre de brechas desde la perspectiva de género; resulta fundamental avanzar en la construcción de relaciones más equitativas y justas desde la primera infancia, lo cual implica reconocer la necesidad de eliminar la discriminación por temas de género, pertenencia étnica, edad, condición social, entre otras.

Se busca que las niñas sean reconocidas y valoradas en todas sus capacidades y potencialidades, y que puedan romper los estereotipos de género que no favorecen su pleno desarrollo y aprendizaje, ni la construcción de proyectos de vida dignos.

Es importante considerar que, hasta el momento, es el único referente técnico con el enfoque de género de manera explícita, queda en manos de los actores que participan en la formación de maestras y maestros de educación inicial, generar espacios de reflexión e intercambio de saberes para priorizar la perspectiva de género como tema transversal del currículo basado en la experiencia de la educación inicial.

Para hablar sobre los desafíos en la formación de maestras y maestros de educación inicial es primordial enfocarnos en las concepciones sobre las infancias para poder reflexionar y cuestionar el rol que el docente tiene en torno a ellas, y cómo desde su actitud, pensamiento, hacer y saber pedagógico puede cuidar, acompañar y provocar experiencias que promuevan un desarrollo pleno y que garantice sus derechos para que niñas y niños puedan participar, aprender, expresarse y habitar los espacios en igualdad de condiciones y oportunidades.

En este marco, se abordará la perspectiva de género desde el reconocimiento de la diversidad y de las múltiples formas para “ser” niñas y niños en la primera infancia.

> Es así como no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades. (MEN, 2014, p. 13)

Una de las tareas del educador infantil es realizar un ejercicio de observación y escucha pedagógica permanente para indagar y conocer las historias de vida, las culturas, las particularidades de los contextos, las realidades de cada niña y niño: su género, pertenencia a grupos étnicos, discapacidad, ritmos de desarrollo y aprendizaje, así como como las características de sus familias y comunidades. Estas comprensiones sobre las particularidades de las niñas y los niños que acompaña, son la base para reconocer la diversidad y disponerse para cuidar y acompañar desde la apertura, el respeto, la aceptación, la valoración y el reconocimiento de otras formas de ser, pensar, vivir, hacer y sentir.

En la formación de los maestros de educación inicial es fundamental invitar a espacios de diálogo para reflexionar sobre la mirada personal que cada uno puede tener sobre la diversidad como una posibilidad entre múltiples miradas, no solo les permite disfrutar la diferencia, sino reconocer y legitimar la pluralidad que existe en las diferentes formas de habitar el mundo y transformarlo. Reconocer la diversidad, entonces, implica hacer de los procesos de educación una fuente de riqueza y de paz para el país.

Colombia se caracteriza por su variedad de culturas, poblaciones, paisajes, historias, formas de vida y conocimientos. Las niñas y los niños como sujetos sociales y culturales inciden en lo que sucede en estos contextos, porque ellos mismos desde sus intereses y saberes previos construyen, proponen y transforman sus contextos con sus formas de conocer, comunicarse, jugar, sentir, experimentar el tiempo y habitar el espacio (CIPI, 2013).

En esa línea, el maestro de educación infantil en su proceso de formación reflexionará para entender la diversidad como una multiplicidad de formas en las que los niños y las niñas se desarrollan, comunican, construyen su identidad como niñas o niños y piensan según su cultura, tiempo y territorio. Una premisa en su formación docente debe ser reconocer que “la diversidad está presente en nosotros mismos. Contribuimos a su enriquecimiento al comprendernos y valorarnos desde nuestras particularidades, y al relacionarnos con otros, con los niños y las niñas, sus familias y comunidades” (CIPI, 2013, p. 21).

Otra premisa en la formación de educadores para la primera infancia es que el maestro que acompaña a las niñas y los niños deberá reconocer que las infancias son múltiples, distintas, valiosas e importantes para poder interactuar con culturas y contextos, siempre en una relación dispuesta para escuchar, valorar y expresar, promoviendo escenarios para construir saberes colectivamente, en donde niñas y niños son protagonistas junto con familias, comunidades y cuidadores durante la educación inicial.

Para promover la perspectiva de género en la educación inicial es fundamental hablar sobre

> la construcción de la identidad de las niñas y los niños en el marco de la diversidad y la inclusión, este es un proceso que les permite a las niñas y los niños reconocerse como sujetos sociales y únicos, con intereses, deseos, subjetividades y contextos diversos, con rasgos distintivos como el género, la edad, la pertenencia étnica, su familia y su cultura. De esta manera, al construir su identidad, las niñas y los niños se reconocen a sí mismos con capacidades particulares, al tiempo que identifican las diferencias sociales, culturales y biológicas, evidencian que sus acciones y actitudes generan reacciones en los otros, construyen su marco de creencias, imaginarios, valores y normas, entre otras acciones. (MEN, 2020, p. 7)

Esto le lleva a los programas de licenciatura en educación infantil y primera infancia, a pensarse en espacios de intercambio de saberes, ideas y concepciones en torno al rol que el docente tiene para promover la construcción de la identidad de las niñas y los niños en la cotidianidad de la práctica pedagógica, implica un proceso de sensibilización para reconocer que las niñas y los niños desde sus capacidades y formas particulares de comprender, apropiar y dotar de sentido el mundo, construyen sus diferentes formas de ser niñas y niños.

En este punto es importante recordar la diferencia entre “igualdad” y “equidad” de género. La primera hace referencia a las oportunidades que deben ser iguales para que las niñas y los niños se expresen, participen, aprendan y se desarrollen, la igualdad que deben tener en el ejercicio de sus derechos; y la segunda, es el reconocimiento de las diferencias (biológicas), las particularidades del contexto (culturales, sociales, históricas) y la diversidad (formas de ser, estar, pensar, hacer y convivir) que tiene cada niña y cada niño.

De modo que

> la equidad de género se define como un medio para alcanzar la igualdad de género. Refiere al trato justo para niñas y niños considerando los contextos culturales. La equidad permite brindar a las niñas y niños las mismas oportunidades, condiciones y formas de trato, sin dejar a un lado sus particularidades individuales, que permitan y garanticen el acceso a los derechos que tienen como ciudadanas y ciudadanos. (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 100)

Promover la equidad de género en la primera infancia “permitiría deconstruir pedagógicamente modelos, mitos, creencias y valores que fundamentan relaciones de subvaloración, subordinación, violencia y exclusión sin olvidarnos que la trenza de la discriminación entrelaza la cuestión de género, lo sociocultural y lo étnico” (Carrillo, 2005, p .4).

> Para promover la equidad de género es importante disfrutar de experiencias que reconozcan la diversidad, validando la diferencia y las características humanas —sentimientos, emociones, arte, juego, literatura, exploración del medio— como expresiones propias de la primera infancia que promueven las mismas oportunidades para niños y niñas, y afianzan relaciones equitativas entre ellos; por lo tanto, no son exclusivas de ninguno de los sexos y son necesarias para el desarrollo integral de todas y todos" (MEN, 2020, p. 61)

Las desigualdades entre hombres y mujeres en ámbitos como la participación, el acceso a oportunidades, el rendimiento académico, uso del espacio, entre otros, evidencian las brechas de género. Cuanto menor es la brecha de género, más cerca se está de la igualdad. De esta manera, los estereotipos de género son reconocidos como aspectos centrales en la construcción de relaciones desiguales o equitativas.

Así mismo, los estereotipos de género se definen como el conjunto de creencias acerca de lo que significa ser hombre y mujer, y particularmente, sobre cómo se supone que deben actuar. Están presentes en cualquier lugar de nuestra sociedad y ocurren cuando se aplican atributos, opiniones o roles a cada género. Estos estereotipos no son naturales sino socioculturales (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 86).

En la cotidianidad de la práctica pedagógica las expresiones propias de la primera infancia —el juego, la literatura, la exploración del medio y las expresiones artísticas— son una oportunidad para promover la equidad de género. Es fundamental reflexionar sobre los estereotipos de género que pueden estar en los ambientes pedagógicos, las interacciones, los materiales y los juguetes para reconocer los propios prejuicios, sesgos y estereotipos que tenemos sobre las niñas y los niños. Por ejemplo, que las niñas son más tranquilas o son mejores en ciertas tareas, o que los niños necesitan más atención, etcétera. De igual manera, es importante cuidar que las imágenes de los materiales y elementos de las experiencias pedagógicas visibilicen a niñas y mujeres, presenten equilibrio numérico cuando se muestren en grupo y reflejen heterogeneidad en edad, etnia, cultura y físico, así como evitar estereotipar el uso de colores, juegos y juguetes al ampliar las sugerencias y procesos de política pública en Colombia con perspectiva de género.

Es así, como podemos afirmar que la formación de docentes para la educación inicial tiene el reto de sensibilizar, concientizar y promover actitudes de respeto y reconocimiento a la diversidad y la diferencia, dado que estos maestros en formación y en ejercicio inciden en la vida de las niñas y los niños, en las familias y en la comunidad. Esto implica resignificar los contenidos hegemónicos de género que pueden estar en los currículos y en las prácticas cotidianas de forma implícita o explícita, y generar espacios para visibilizar las desigualdades sociales de la construcción cultural y contribuir a establecer una sociedad más justa y democrática. Lo cual es una tarea para las escuelas de educación, que implica cuestionar y problematizar los prejuicios y estereotipos cimentados en la cultura

social, esto es, los roles asociados al género. Entonces, se puede afirmar que la formación de licenciados para la educación inicial tiene una gran responsabilidad, enormes desafíos y un gran compromiso en los procesos de equidad de género en la primera infancia.

Conclusión

Desafíos en la formulación de las políticas educativas para promover una educación inicial en y para la igualdad de género.

En línea con los compromisos de la Agenda 2030, específicamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se destaca la estrecha relación entre el ODS 4 (Educación) y el ODS 5 (Igualdad de género). Esta conexión subraya el papel fundamental de la educación en la creación de una sociedad justa y equitativa, lo cual implica la necesidad de emprender acciones concretas para impulsar cambios culturales relacionados con la igualdad de género.

> Debemos liberar el poder transformador de la educación para desafiar las relaciones de poder y las normas sociales desiguales, así como las creencias y prácticas discriminatorias que agravan la desigualdad de género y la exclusión en el mundo. Para ello, es necesario disponer de mejores datos para fundamentar iniciativas a favor de la igualdad de género en y a través de la educación, mejores marcos legales, políticos y de planificación para promover los derechos, y mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje a fin de facilitar el empoderamiento. (Unesco, 2022, p. 5)

Para lograr este objetivo, resulta fundamental la implementación de políticas educativas que orienten las iniciativas en favor de la igualdad de género en el ámbito educativo. Esto implica la consolidación de marcos legales, políticos y de planificación más robustos, encaminados a la promoción de los derechos y prácticas pedagógicas de alta calidad que fomenten una transformación social y cultural. La clave está en integrar la perspectiva de género de manera transversal en los currículos, tanto en los programas de formación inicial de educadores de nivel superior, como en los procesos de transformación educativa desde la educación inicial. Esto garantizará que las niñas y niños puedan aprender y desarrollarse en entornos de aprendizaje libres de estereotipos y discriminación de género.

En coherencia con las orientaciones propuestas por la Unesco, formulamos las siguientes premisas:

Igualdad de género en la educación inicial:

implica que las maestras y los maestros que acompañan y cuidan las infancias, proyecten experiencias y ambientes pedagógicos que les permitan a las niñas y niños participar en igualdad de condiciones para construir su identidad, expresarse a través de los múltiples lenguajes y disfruten aprender, respondiendo a los propósitos de la educación inicial en el marco de la atención integral.

Igualdad de género a través de la educación inicial:

requiere que los establecimientos educativos que prestan el servicio de la educación inicial, promuevan como un eje transversal y un principio educativo la perspectiva de género para que niñas y niños como sujetos sociales gocen de los mismos derechos y oportunidades para pensar, sentir, hacer y convivir. Así mismo, en clave de trayectoria educativa y articulación curricular es fundamental que, en la primaria, el bachillerato y el pregrado se garantice la equidad de género, no solo como un discurso, sino como una oportunidad para disminuir las brechas de desigualdad de género y aportar a la construcción de un currículo para la paz y la justicia social.

Esto implica que los actores que forman maestras y maestros de educación inicial reflexionen sobre el papel del docente y se garantice desde el currículo de las licenciaturas la equidad e igualdad de género como ciudadanas y ciudadanos, maestras y maestros en formación, y protagonistas que inciden en la vida de niñas y niños de primera infancia.

Integración de la perspectiva de género en la educación inicial:

instar a los programas de educación encargados de la formación de licenciadas y licenciados en educación infantil, a que integren de manera transversal la perspectiva de género en su currículo. Esto tiene como objetivo preparar a las maestras y maestros para abordar el desafío de promover la igualdad de género en la educación inicial. Incorporar la perspectiva de género implica adoptar un enfoque metodológico que considere de manera crítica las diferencias de género y se convierta en una herramienta fundamental en el diseño de acciones pedagógicas. Además, esta perspectiva debe extenderse más allá del aula, involucrando activamente a las familias en el proceso educativo, de modo que todos los actores se comprometan en la construcción de una sociedad más justa y equitativa desde los primeros años de vida de las niñas y los niños.

Referencias

Banco de la República. (2020). Manuel Quintín Lame. *Los libros de la naturaleza.* https://www.banrepcultural.org/libros_naturaleza/quintin.html

Bejarano, D. y Sánchez, A. (2014). *Hacia la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI).* Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano (CINDE). http://hdl.handle.net/20.500.11907/1671

Calvo, F. y Alean, V. (2018). *Pistas para narrar historias con enfoque de género desde los derechos de las mujeres*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM); Consejo de Redacción. https://www.consejoderedaccion.org/webs/periodismoygenero/Pistas-para-narrar-historias-con-enfoque-genero.pdf

Carrillo, R. (2005). *Capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas* [Ponencia]. Seminario "Equidad, género y educación. Más allá del acceso". Lima, Perú. www.upch.edu.pe/faedu/seminario/ege/pone/m4/rita.pdf

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia [CIPI]. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf

Consejo Nacional de Política Económica Social [Conpes]. (2007). *Conpes 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Departamento Nacional de Planeación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Decreto 1965 de 2013. *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.* 7 de octubre de 2013. D.O. 48910. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1378136

Decreto 4798 de 2011. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008, «por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.* 20 de diciembre de 2011. D.O. 48289. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1551021

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf*

Ley 1098 de 2006. *Código de la Infancia y Adolescencia.* Instituto de Bienestar Familiar; Ministerio de la Protección Social. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf

Ley 1257 de 2008. *Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.* 4 de diciembre de 2008. D.O. 47193. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=34054

Ley 1804 de 2016. *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. 2 de agosto de 2016. D.O. 49953. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Colección de ideas para cuidar, acompañar y potenciar el desarrollo en la primera infancia. Cartilla 9 Ideas para construir y tejer identidad*. https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/recursos-educativos-para-la-educacion-inicial

Ministerio de Educación Nacional [MEN], Fundación Siemens Stiftung y Organización de los Estados Americanos. (2021). *Steam + género. Una propuesta para fortalecer la educación inicial con equidad*. https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/guia-steam-genero

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Decreto 1411 de 2022. *Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones.* 29 de julio de 2022. D.O. 52120. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf Unesco. (2014). *Indicadores Unesco de cultura para el desarrollo.* https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

Unesco. (2022). *Del acceso al empoderamiento: herramientas operativas para promover la igualdad de género en y a través de la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380836

Capítulo
4

Experiencias pedagógicas para una educación infantil en perspectiva de género: una reflexión desde las actividades rectoras de la primera infancia

Pedagogical experiences for early childhood education from a gender perspective: a reflection from the guiding activities of early childhood

Diana Catalina Parra
Magíster en Neuropsicología y Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
catalina.parra@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5318-1963
Colombia

Mónica Dueñas Cifuentes
Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
monica.duenas@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0254-148X
Colombia

Nathaly López Gutiérrez
Maestrante en Estudios de la Cultura con mención en Literatura
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
nathaly.lopez@unad.edu.co
https://orcid.org/0009-0007-2909-2622
Colombia

Diana Carolina Sosa Montaño
Maestría en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
https://orcid.org/0009-0003-3259-7235
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
diana.sosa@unad.edu.co
Colombia

Erika Viviana Dlaikan Campos
Magíster en Educación, Magíster en Neuropsicología y Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
erika.dlaikan@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-7382-0291
Colombia

Palabras clave: experiencias pedagógicas; educación infantil; género; arte; literatura; exploración; juego.

Keywords: pedagogical experiences; early childhood education; gender; art; literature; exploration; play.

Introducción

La educación infantil es un momento crucial en la vida de las niñas y los niños, donde se sientan las bases para su desarrollo y aprendizaje, a la vez que se configura su identidad. En este contexto, la perspectiva de género desempeña un papel fundamental en la educación, ya que influye en la manera en que las niñas y los niños comprenden el mundo que les rodea, así como en la forma en que se relacionan con él.

El presente texto, aborda una reflexión profunda sobre la importancia de incorporar esta perspectiva a través de la estructuración de experiencias pedagógicas intencionadas, para ofrecer a las niñas y los niños la oportunidad de vivenciar interacciones que promuevan el desarrollo y el aprendizaje en un entorno que fomente la igualdad de género.

En este viaje pedagógico, se explorarán conceptos y provocaciones que llevarán a repensar la educación inicial y a considerar cómo proyectar experiencias pedagógicas enriquecidas, que permitan a las niñas y los niños construir su identidad, para así comprender las relaciones que se establecen desde los diferentes contextos en los que interactúan.

Como elemento central se plantea una ruta pedagógica desde la que se transversaliza la perspectiva de género en el currículo de la educación infantil, y se plantea inspirar a las maestras y maestros, padres y cuidadores a trabajar juntos para crear un entorno enriquecido desde las expresiones propias de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, y así proyectar interacciones que acompañen a las niñas y los niños en su viaje hacia el descubrimiento de sí mismos y del mundo que les rodea.

Discusión

La perspectiva de género: del discurso a la acción

La incorporación de la perspectiva de género en el currículo de la educación inicial es un paso importante hacia la creación de una sociedad más igualitaria. Esta elección implica una toma de posición clara acerca de la función social de la educación, reconocida como una herramienta poderosa para desafiar y transformar las normas de género arraigadas en la sociedad.

Tradicionalmente la educación se ha concebido como un proceso de transmisión social de creencias, valores, normas y costumbres que garantizan la adaptación social de los individuos a su contexto, así como de conocimientos y destrezas que lo preparen o cualifiquen para su futuro desempeño productivo. Si bien estas funciones son legítimas, la reproducción sociocultural no puede considerarse como un valor absoluto en tanto no todos los productos de la cultura hegemónica —que

son los que la escuela transmite por excelencia—, son favorables para el desarrollo de condiciones de igualdad para todos.

Bajo el enfoque crítico y social que subyace en la perspectiva de género, la concepción de una educación alternativa nos recuerda que esta no es solo un acto de transmisión de conocimientos, sino también, un instrumento poderoso para contribuir a la transformación social y al avance de la humanidad. La educación conlleva la responsabilidad social de crear oportunidades para reconfigurar la cultura y los órdenes sociales existentes, al fomentar el desarrollo de las capacidades, talentos y potencialidades individuales. Además, empodera a las personas para que sean autónomas en la construcción de su propia identidad y de una ciudadanía activa y participativa en función de una sociedad más igualitaria y justa.

Como inferencia de este planteamiento, y en coherencia con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, se considera que la formación desde la perspectiva de género exige a la escuela la adopción autónoma de una pedagogía crítica, esperanzadora y liberadora. Como punto de partida, esta pedagogía se fundamenta en el reconocimiento individual y colectivo de las maestras y maestros sobre los sesgos que se derivan de sus propios estereotipos de género, y que, al mismo tiempo que limitan su propia expresión y realización personal, permean el currículo oculto con el que se forma a las nuevas generaciones. Asimismo, implica la toma de conciencia sobre la naturaleza sociocultural de tales estereotipos y, por tanto, de su posibilidad de ser deconstruidos y trascendidos hacia la promoción de formas de interacción más igualitarias, incluyentes y liberadoras. Esta pedagogía crítica y esperanzadora se convierte en un faro que ilumina el camino hacia una educación que no solo instruye, sino que también empodera y transforma, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa para todos.

A partir de esta conciencia crítica y esperanzadora, que se fundamenta en la "convicción de que el cambio es posible" y reconoce que "la educación es una forma de intervención en el mundo" (Freire, 1997), surge la necesidad de un compromiso por parte de los maestros y maestras. Este compromiso se extiende tanto hacia sí mismos como hacia sus educandos, y tiene como objetivo principal la creación de una ruptura pedagógica con los sesgos de género que no solo perpetúan la desigualdad entre mujeres y hombres, sino que también excluyen o discriminan otras posibilidades de identidad y expresión humana, especialmente en lo relacionado con la diversidad sexual y las singularidades individuales.

Para el maestro, esto implica el desarrollo del pensamiento crítico, que le permite reflexionar y cuestionar la naturaleza arraigada de los sesgos de género. Este pensamiento crítico no solo le permite identificar y desafiar los estereotipos de género en sí mismos, sino también enseñar a sus niñas y niños a hacer lo mismo. Es un proceso de autorreflexión constante que busca crear un ambiente educativo que celebre la diversidad, fomente la igualdad y permita a cada individuo ser auténtico,

sin importar su género o identidad de género. Este compromiso de las maestras y maestros es fundamental para la construcción de una educación que empodere y transforme, impulsando un camino hacia una sociedad más inclusiva y justa para todas y todos.

En consideración al enfoque constructivista y la naturaleza sociocultural de la construcción del género, resulta pertinente abordar esta cuestión en el ámbito pedagógico. El enfoque constructivista concibe el aprendizaje como un proceso dinámico y dialéctico de construcción social de significados, que pueden ser reevaluados y resignificados. En este contexto, pese a que durante los procesos de socialización primaria, las niñas y los niños internalizan sesgos de género provenientes de su cultura circundante, es fundamental reconocer que dichos sesgos pueden ser reexaminados y transformados a través de nuevas y diversas interacciones.

Inicialmente, las niñas y los niños pueden asumir estereotipos de género típicos de su entorno. Sin embargo, gracias a la exposición, a una variedad de oportunidades de interacción y a la dinámica intrínseca de los procesos cognitivos individuales, cada niña y niño posee la capacidad de convertirse en un "constructor de su propio mundo social" (Yubero, 2003, p. 796). Lo cual implica la capacidad de reconfigurar sus percepciones y relaciones en articulación con el género.

> Este proceso de resignificación es posible gracias a la plasticidad del cerebro humano, que permite aprender, desaprender y reaprender. Además, se facilita mediante la exposición a situaciones que plantean un conflicto cognitivo y la forma en que se aborda y resuelve.

Por lo tanto, retomando lo mencionado, una educación libre de sesgos de género no solo se logra mediante la conciencia de los educadores y su compromiso de fomentar interacciones y reflexiones de género saludables, sino también, a través de la planificación y ejecución de experiencias pedagógicas intencionadas. Tales experiencias proporcionan un espacio donde los educadores, las niñas y los niños pueden vivenciar, reflexionar y reevaluar sus ideas, actitudes y comportamientos relacionados con el género. De esta manera, se sientan las bases para una educación inicial más inclusiva y respetuosa, que empodera a las niñas y los niños para cuestionar y transformar las percepciones de género arraigadas en la sociedad.

Comprensiones sobre construcción de género en la primera infancia

La política de Estado para la atención integral a la primera infancia en Colombia, plantea como propósito de la educación inicial potenciar el desarrollo integral de niñas y niños, entendiendo que este no es lineal, ni igual para todos, que asume los momentos de desarrollo como procesos en permanente construcción que están determinados por diferentes factores biológicos, psicológicos sociales, culturales y contextuales. El lineamiento invita a las maestras y maestros a reconocer las particularidades y singularidades de las niñas y niños para generar acciones pedagógicas intencionadas, que deben partir del conocimiento del educador respecto a los momentos transformadores en su primera infancia, los cuales surgen de una observación sistemática y planificada para tomar decisiones sobre qué aspectos potenciar y cómo potenciarlos. Al respecto, señala que:

> [...] las maestras y maestros en educación inicial, además de estar convocados a tener un alto conocimiento de niñas y niños, [también] puedan contar con elementos para [...] definir intencionalidades pedagógicas claras y pertinentes en las orientaciones que dan, cuidando que las experiencias y ambientes pedagógicos sean inclusivos y sin estereotipos, que promuevan el intercambio y el trabajo colaborativo mixto, orientados a generar experiencias equitativas para niños y niñas. (MEN, Siemens Stiftung y OEA, 2021, p. 104)

Por ello, para establecer la acción pedagógica a desarrollar en cuanto a la construcción de género desde los primeros años, los docentes deben conocer aspectos clave del desarrollo humano en ese tema, por lo que resulta importante retomar algunos postulados desde las teorías explicativas.

Freixas (2012) menciona que las teorías psicoanalíticas del aprendizaje social y cognitivo-evolutivo han abordado explicaciones en torno al desarrollo psicosexual, la compresión del sexo, el desarrollo de la identidad de género y la influencia de los agentes de socialización en el proceso (p. 157).

En su estudio, esta autora también indica nuevas formulaciones teóricas que plantean propuestas explicativas acerca de la conformación de la identidad sexual y de género, a partir de los esquemas de género. Esta teoría propone que las niñas y los niños desarrollan esquemas de género basados en señales sociales y culturales, que luego moldean su comprensión y comportamiento relacionados con el género.

Dentro de este marco, Venegas et al. (2018) sugieren que el desarrollo de la identidad sexual y de género inician con la capacidad para reconocer que hay diferentes personas, el reconocimiento de sí mismo, el concepto de permanencia de identidad, las percepciones sobre comportamientos sociales asociados al sexo biológico (hombre-mujer). Este proceso de desarrollo se lleva a cabo en dos etapas: la primera de 0 a 3 años, y la segunda de 3 a 6 años.

En la primera etapa es claro que la influencia del medio y agentes de socialización inciden en las primeras concepciones que desarrollan las niñas y niños en torno a las formas de ser, vestir, jugar, con qué jugar y de los colores que se deben usar en la ropa, entre otros. En esta etapa

> [...] se asimila la asignación y diferenciación o discriminación del género. Desde los 0 a 2 años el bebé llega a conocer que pertenece a un género, generándose identificación sexual, se diferenciará lo que socialmente se considera propio de un género y de otro con base en actividades, juegos y sobre todos aspectos externos (ropa, peinado, etc); de los 2 a 3 años, se autoclasificarán como "niño o niña" (concepto influido socialmente), comenzarán a discriminar el estereotipo de género y se producirá el "descubrimiento de los genitales y su exploración" (Venegas et al., 2018, pp. 104-105)

En la segunda etapa, de "afiliación de género", es común que se observen segregaciones de niñas y niños durante el juego, así como inflexibilidad respecto a la interacción o conceptos sobre el género; también conductas diferenciales dadas por el desarrollo de la cognición y el pensamiento:

> [...] el avance evolutivo en el nivel psicosexual dará lugar a que a los 3 años recurran a la identidad de género para aceptar y rechazar juguetes, vestidos, etc. Se observarán tendencias a valorar positivamente los aspectos del estereotipo propio del género con el que se ha autoclasificado, entre los 5 y 6 años habrán adquirido la noción de "constancia de género", mostrarán rasgos de personalidad asociados a los estereotipos de género. (Venegas et al., 2018, p. 106)

Desde lo expuesto se puede concluir que la construcción de género es dinámica, inicia desde la primera infancia y está mediada por la socialización que ejercen los diferentes agentes educativos. Así, en razón de los procesos de enculturación, las niñas y los niños no solo van reconociendo que pertenecen a algún género, sino que también empiezan a internalizar preconceptos y prejuicios que pueden conducir a sesgos de género.

Al respecto, la investigación adelantada por González Barea y Rodríguez Marín (2020) en diferentes centros educativos de la región de Murcia, España, deja ver que, en relación con los personajes, los juguetes, las actividades y los espacios que prefieren, así como en las interacciones que establecen, "tanto las niñas como los niños de cinco años de edad poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo" (p. 134).

En razón de evidencias como esta, resulta imperativo reconocer que las maestras y maestros de educación inicial, como agentes de socialización primaria, están incidiendo en la forma como se configuran y vivencian los estereotipos de género. Como lo señala Aragonés (2021) citado en Castro y Meng (2022), a partir de la revisión de los estudios de Méndez, Villar y Permuy (2017) y de Azúa, Saavedra y Lillo, (2019),

"tanto el currículo oculto como el currículo obviado reproducen los estereotipos de género dominantes, por lo que el alumnado asimila inconscientemente los modelos de comportamiento o roles sociales pertenecientes a la heteronormatividad preestablecidos socialmente" (Aragonés, 2021, citado en Castro y Meng, 2022, p. 22).

Por ello, teniendo en cuenta que el género es una de las improntas culturales más fuertes en el desarrollo humano, la educación inicial en Colombia se propone participar en la "construcción de ser niña y ser niño con un trato equitativo, sin estereotipos, que son los que distorsionan las realidades, discriminan y desconocen los derechos" (MEN, 2014, p. 55). Sin embargo, es necesario que cada centro de educación inicial, a partir de las particularidades de su contexto y población, explicite en el currículo sus apuestas, intencionalidades y formas pedagógicas y didácticas a partir de las cuales se propone participar e incidir en la formación de este concepto en las niñas y los niños.

Propuesta para la transversalización de la perspectiva de género desde experiencias pedagógicas intencionadas

Desde el horizonte de sentido de la educación inicial en Colombia, se aborda el proceso educativo a partir de la concepción de un currículo basado en la experiencia, que "pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma" (MEN, 2017, p. 26). Por ello, invita a propiciar experiencias que permitan "conjugar la riqueza que deriva de las diferencias para enriquecer los procesos de desarrollo de todas y todos, posibilitando la exploración, la recreación, la acción y la transformación del mundo" (MEN, 2014, p. 50).

Ahora, en tanto en el campo educativo se ha abusado de la palabra experiencia, como bien lo precisa Larrosa (2006), es necesario tener claridad de que la experiencia no es "lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega" (p. 68). En igual sentido, Heidegger plantea que la experiencia no es lo que sucede sino el significado que le damos y el aprendizaje que se obtiene de ello, planteando que:

> Hacer una experiencia con algo […] significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. […] Hacer una experiencia significa: alcanzar algo caminando en un camino. Hacer una experiencia con algo significa que aquello mismo hacia donde llegamos caminando para alcanzarlo nos demanda, nos toca y nos requiere en tanto que nos transforma hacia sí mismo. (Heidegger, s.f., citado en Acevedo, 2006, pp. 253-254)

La experiencia se produce por una acción reflexiva sobre lo vivido, reconociendo lo sentido y comprendido en ella, encontrando un significado particular para el propio yo. Por ello, no toda actividad puede llamarse experiencia ni toda actividad se convierte en experiencia para todos los participantes. En razón a ello, el papel

que desempeña el agente educativo es fundamental no solo en el diseño de las actividades, sino también en su desarrollo, como "constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que las niñas y los niños viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes". (Dewey, 1970, citado en MEN, 2017, p. 27).

Para el MEN (2014), la acción pedagógica para la promoción del desarrollo de las niñas y los niños debe ser intencionada, potenciar las interacciones significativas y relevantes —entre las niñas y los niños y con los adultos que los acompañan—, y llevarse a cabo en ambientes enriquecidos, a fin de propiciar la libertad de expresión y su relación con el mundo. Por ello, considera fundamental que en las experiencias pedagógicas diseñadas por los agentes educativos,

> […] estén presentes el juego, la exploración del medio, el acercamiento a la literatura y a las expresiones artísticas, para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas. (MEN, 2014, p. 79)

Dicho lo anterior, se reconoce que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se convierten en las manifestaciones naturales de la primera infancia, y es a través de estas, que el currículo basado en la experiencia debe ser impulsado. En este sentido, el MEN (2014) propone que...

> […] se requiere de un conjunto importante de experiencias que promuevan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños. Para la maestra, el maestro y el agente educativo esto implica planear y decidir su quehacer con el fin de acompañar a niñas y niños —a manera de andamiaje— a relacionar su mundo personal y con el contexto social y cultural, en relación con las actividades rectoras de la primera infancia. (p. 70)

En concordancia con estos planteamientos y con los referentes pedagógicos expuestos, se considera pertinente el aprovechamiento del potencial implícito que tienen las actividades rectoras para generar experiencias pedagógicas significativas en torno la formación en género, desde una perspectiva crítica, constructivista, liberadora y orientada a la promoción de la autonomía en la construcción de la propia subjetividad, al pleno desarrollo integral y a la convivencia social en condiciones igualitarias e incluyentes.

El desarrollo integral de las niñas y los niños debe ser movilizado mediante interacciones que respeten sus derechos y singularidades, atiendan sus necesidades y se ajusten a sus formas básicas de relacionarse consigo mismos, los otros y el entorno. En Colombia se concibe la educación inicial como

> […] un proceso intencionado que favorece interacciones relevantes y significativas a través de ambientes y experiencias pedagógicas que promueven la construcción de la identidad de niñas y niños, el desarrollo

> de su autonomía, su pensamiento crítico, la confianza en sí mismos, el ejercicio de su ciudadanía, el cuidado y el reconocimiento de sí, de los otros y del medio que les rodea, su participación, la libre expresión y comunicación, su creatividad y su curiosidad. (MEN, 2020, p. 38).

En este contexto, la construcción del género se considera un elemento fundamental en la formación de la propia identidad y autonomía, así como en la configuración de ciertos rasgos que influyen en las interacciones con los demás. En el ámbito de la educación inicial, se aborda el enfoque de género con el propósito no solo de asegurar la igualdad de derechos y oportunidades para las niñas y los niños, sino también para proporcionarles las condiciones necesarias para desarrollar su personalidad de manera libre, al mismo tiempo que aprenden a respetar y valorar la diversidad. Esto va más allá de las categorías binarias y opuestas que la cultura establece con relación al sexo y el género.

Para alcanzar este propósito, es esencial la creación de ambientes pedagógicos que incorporen de manera integral la perspectiva de género, con un enfoque crucial en el papel que desempeñan los agentes educativos en el acompañamiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje, que se favorecen en la educación inicial. En consecuencia, los educadores deben diseñar experiencias pedagógicas enriquecidas que posibiliten la comprensión y el abordaje de las percepciones, actitudes y comportamientos de las niñas y los niños, con el fin de minimizar los sesgos de género en las interacciones.

A continuación, se presenta la propuesta para transversalizar la perspectiva de género en la práctica pedagógica:

Figura 1. *Experiencias pedagógicas intencionadas desde la perspectiva de género*



Fuente: elaboración propia con IA Canva. Prompt: *imágenes de niñas y niños.*

El esquema propuesto busca orientar la planificación de experiencias pedagógicas intencionadas en las que habiten las actividades propias de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades rectoras posibilitan las interacciones entre las maestras, maestros, las niñas y los niños. Además, se busca que esta interacción sea transversal, incorporando la perspectiva de género en el entorno educativo.

En este enfoque, se reconoce que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las manifestaciones naturales de la primera infancia y, por lo tanto, son los pilares sobre los cuales se construye el proceso de desarrollo y aprendizaje. Estas actividades no son herramientas de aprendizaje, sino medios para que los educadores se conecten de manera significativa con las niñas y niños, comprendiendo sus necesidades individuales y sus intereses.

La transversalización de la perspectiva de género en el ambiente pedagógico es esencial para promover la igualdad y la equidad en la educación. Esto implica crear un entorno en el que se reconozcan y valoren las diferencias de género, y se promueva la participación activa y autoexpresión de todas las niñas y niños, sin importar su género.

En resumen, esta perspectiva busca enriquecer las experiencias pedagógicas intencionadas en la primera infancia al basarse en las actividades rectoras, y al mismo tiempo, fomentar la inclusión de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo y aprendizaje, promoviendo un entorno educativo más enriquecedor y equitativo.

A continuación, se describen las posturas que se entretejen a través de las actividades rectoras, para ampliar las propuestas de acción en torno a la transversalización de la perspectiva de género desde experiencias pedagógicas intencionadas.

Transversalización de la perspectiva de género en la educación inicial desde las actividades rectoras, arte:

El arte como actividad rectora en la educación inicial, desempeña un papel crucial en la transversalización de la perspectiva de género. A través del arte, las niñas y los niños tienen la oportunidad de explorar, expresar y comprender de manera única su mundo interior y exterior, de acuerdo con lo que hace referencia el MEN (2014):

> El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido. (p. 15)

En este marco, el arte se convierte en un poderoso medio para desafiar los estereotipos de género. Mediante expresiones artísticas como la pintura, el dibujo, la danza, la música y la dramatización, las niñas y los niños pueden construir su identidad, además de explorar su creatividad sin restricciones; ya que las expresiones artísticas permiten conectase con las emociones, pensamientos y deseos de manera libre y sin prejuicios. Al fomentar la autoexpresión, el arte les brinda la oportunidad de cuestionar roles y expectativas de género preconcebidas.

Además, el arte en la primera infancia también puede servir como plataforma para la discusión y la reflexión sobre temas de género; por ejemplo, las obras artísticas creadas por las niñas y los niños pueden ser una base para el diálogo, permitiendo que maestras y maestros exploren junto a ellas y ellos, cuestiones asociadas a los estereotipos de género, promoviendo la comprensión y la empatía.

La integración del arte y la perspectiva de género en las experiencias pedagógicas que la maestra o el maestro propone, puede ser una forma efectiva de fomentar la reflexión, la comprensión y la discusión sobre las cuestiones de género, así como promover la igualdad, el reconocimiento de la diversidad y la equidad de género desde la educación inicial.

Las creaciones artísticas como un reflejo de la interioridad de las niñas y los niños

El arte proporciona a niñas y niños oportunidades únicas para el desarrollo de valores sociales, morales y autoestima. Posibilita la creación y el descubrimiento de un repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas, confiriendo un sentido práctico a su mundo físico y social; es decir, empiezan a ser usuarios de símbolos, a desarrollar su uso y a darle significado a cada expresión que surge desde sus experiencias e interacciones.

Según Hargreaves (1991), "el desarrollo del mundo simbólico es fundamental, ya que las niñas y los niños comienzan a utilizar símbolos y signos para expresar su forma de estar en el mundo" (p. 45). El arte ofrece a las niñas y los niños un lenguaje rico y diverso para comunicar sus pensamientos, emociones y experiencias, convirtiendo sus creaciones artísticas en un reflejo de su interioridad. A través de la pintura, la música, el teatro y otras formas de expresión artística, las niñas y los niños pueden explorar y dar forma a sus propias identidades de género.

Además, el arte facilita la comprensión de las diferencias y la diversidad, promoviendo la igualdad y el respeto desde la primera infancia, en tanto que:

> para las niñas y los niños […] el arte es, primordialmente, un medio de expresión […] Las niñas y los niños son seres dinámicos, el arte es para ellos un lenguaje de pensamiento. Un niño ve el mundo de forma diferente y a medida que crece su expresión cambia. (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 20)

Por lo tanto, generar experiencias pedagógicas en las que el arte acompaña las interacciones, es fundamental para el desarrollo de las niñas y los niños, ya que al posibilitar la expresión de sus sentimientos, favorece su reconocimiento e identidad y la interrelación con el medio natural en el que crecen, aprenden y se desarrollan.

Cuando el maestro o maestra orienta las expresiones artísticas como una oportunidad para que las niñas y los niños puedan expresarse con libertad, se da impulso al desarrollo de las individualidades y personalidades particulares de cada niño o niña. Así mismo, estas expresiones invitan a la creación en grupo y a la colaboración, donde las niñas y los niños pueden "afianzar" sus habilidades sociales. De esta manera, el arte no solo enriquece su mundo interior, sino que también contribuye a su desarrollo en sociedad.

Es por esta razón, desde la educación inicial se debe promover este vínculo con las expresiones artísticas a través de experiencias pedagógicas que estimulen el juego dramático, proporcionen acceso a una amplia gama de literatura, permitan el disfrute de ritmos y melodías, fomenten la expresión visual y plástica, y la participación de las niñas y los niños en entornos culturales. Así, se busca que el arte en la primera infancia se convierta en un componente esencial en las interacciones, contribuyendo a la construcción de la identidad y al desarrollo integral (MEN, 2014, p.15).

Lenguajes de expresión artística en perspectiva de género

El arte y las expresiones artísticas, como describe Lowenfeld y Brittain (1980), se revelan como actividades dinámicas y unificadoras con un papel de gran relevancia en la educación (p. 15). Mediante la creación de una obra de arte, las niñas y los niños emprenden un proceso complejo en el que fusionan diversos elementos de su experiencia para dar forma a un todo con un nuevo significado. Las expresiones artísticas facilitan, de este modo, procesos de resignificación al permitir que las experiencias previas adquieran un valor y significado diferentes. Este proceso es fundamental para la incorporación de la perspectiva de género en la educación inicial.

> Las situaciones y vivencias de las niñas y los niños pueden ser abordadas a través de las expresiones artísticas para alcanzar nuevas comprensiones en relación con las experiencias vividas y, en consecuencia, trascenderlas. La adquisición de conciencia de estas situaciones, a través del arte, tiene el potencial de modificar la forma en que las niñas y los niños sienten, piensan y actúan.

En palabras de Lowenfeld y Brittain (1980), "en el proceso de seleccionar, interpretar y reformar experiencias, las niñas y los niños no solo ofrecen una expresión artística, sino que también nos proporcionan una parte de sí mismos: cómo piensan, cómo sienten y cómo se ven" (p. 15).

Este enfoque en el arte y las expresiones artísticas como medios para comprender, expresar y transformar la experiencia humana, es esencial para abordar la perspectiva de género en la educación inicial, fomentar la conciencia y la modificación de las percepciones y comportamientos en este contexto. Por ende, "cuanto mayor sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar los sentidos, mayor será la oportunidad de aprender". (Lowenfeldy Brittain, 1980, p. 19).

Literatura: érase una vez… de las infancias sin voz a las voces y miradas diversas

Para el filósofo contemporáneo Giorgio Agamben, la infancia adquiere un sentido más amplio y potente, otorgándole una perspectiva desde la relación existente entre la experiencia de la infancia y la configuración del lenguaje. Desde esta mirada, brinda un estatus a estas experiencias —no necesariamente ligadas solo a la lengua y habla—, en tanto constituyen las diversas subjetividades, lo cual ubica a las niñas y niños en otro lugar de la historia y desde otra mirada. (Agamben, 2011).

Desde la perspectiva de las infancias críticas, se considera que el lugar de las niñas y los niños no se forja sin su participación activa en conversaciones que respeten sus imaginarios, enfoque que ha ido cobrando relevancia en campos como la antropología y otras disciplinas en tiempos recientes.

Es importante destacar que

> las niñas y niños no constituyen un colectivo homogéneo, en realidad, poseen una diversidad de perspectivas sobre el mundo que merecen ser reconocidas. Además, recuperar sus voces puede plantear desafíos metodológicos, pero representa un paso fundamental para avanzar en los estudios socioculturales relacionados con la niñez, la educación y las comunidades indígenas, ya que a través de su enfoque multivocal, se esfuerzan por incorporar las perspectivas de las niñas y los niños. (García, 2015, p. 186)

Dicho lo anterior, se propone problematizar estos sentidos y significantes, que han incidido e inciden en la actualidad en las diferentes relaciones que se establecen en los procesos pedagógicos, así como construir un diálogo reflexivo en torno a la perspectiva de género y las experiencias pedagógicas dirigidas a las infancias, específicamente desde el campo de la literatura. Siguiendo esta línea, surgen varias preguntas: ¿Cómo se pueden entender las relaciones entre las diferentes nociones de infancia y las prácticas pedagógicas alrededor de los lenguajes expresivos y la literatura infantil?, ¿qué infancias se narran y leen en la literatura dirigida a niñas y niños? Pero sobre todo y fundamentalmente, ¿qué espacios se generan para

que las niñas y los niños expresen sus propias voces, miradas y sentires frente a estas representaciones? Partiendo de estas preguntas, se plantea la indagación y reflexión desde la relación de la perspectiva de género en relación con los procesos de mediación de la literatura como lenguaje artístico y estético, no desde la creación o crítica literaria de los mismos, puesto que el abordaje sería distinto.

El encuentro de diversos caminos para llegar a estas respuestas y propiciar otras preguntas generadoras, permitirá repensar las experiencias pedagógicas con y para las niñas y niños, y en las que la literatura, como lenguaje expresivo, garantiza su derecho cultural a participar como sujetos de lenguaje de las transformaciones del mundo desde sus propias voces, miradas, pensamientos e imaginarios.

El lugar indómito de las infancias: conversaciones en torno a la literatura infantil desde la perspectiva de género

Cuestionarse por el lugar de las infancias y las representaciones de los roles de género en la literatura infantil, hace parte de una discusión necesaria que interpela a las maestras y maestros de manera permanente frente a las formas cómo se narran las relaciones sociales y los modos en que se estructuran las subjetividades de las niñas y los niños, desde un campo pedagógico y cultural, puesto que, como afirma Rosalí León Ciliotta (2018):

> Partiendo del reflejo de la sociedad que se presenta en los libros de literatura infantil, vemos los modelos de hombre y mujer a los que las niñas y niños se deben ajustar, lo que usualmente supone un conjunto de roles por cumplir y estereotipos que reproducir, los cuales se basan en la determinación biológica femenina o masculina de los personajes y, por extensión, de los jóvenes lectores (p. 348).

Resulta importante, entonces, no solo revisar ese lugar y las representaciones, sino también construir un camino desde el cual esas lecturas propicien conversaciones con las niñas y los niños. Es decir, apelar a esa perspectiva de infancias críticas que se ve reflejada en la propuesta de la antropóloga e investigadora cultural María Fernanda Moscoso, que consiste justamente en centrar la mirada en ese "mundo infantil" que se representa y que "aparece" en la literatura para, desde allí, devenir también en otras formas de entender el presente y las relaciones que se tejen con las niñas y los niños:

> En las narraciones, la mirada infantil sobre el mundo resulta paradójica, pues no es usual que aquellos seres en quienes el mundo ha puesto las virtudes del género humano terminen por reflejar los sentimientos, la expresión de las emociones, incluso el reconocimiento de las vulnerabilidades en las niñas y los niños. En general, la comprensión del punto de vista de las niñas y niños sobre el mundo no es fácil, aunque lo parezca. Las representaciones sobre la infancia ofrecen respuestas,

> muchas veces, pero, sobre todo, preguntas y es allí donde radica su sabiduría. (Moscoso, 2005 p. 15)

Partir de una construcción de sentido sobre la experiencia misma que es la lectura, convoca a pensar, crear y diseñar experiencias pedagógicas con y para la primera infancia, desde sus posibilidades literarias, estéticas, poéticas y simbólicas. La lectura no es solo la exploración (o decodificación) de un objeto cultural y artístico —que puede ser el libro infantil—, sino la consolidación de una experiencia humana, mediada, acompañada y transmitida culturalmente.

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida (MEN, 2014).

Comprendida de esta manera la experiencia pedagógica que se propicia desde la literatura, nos remite a un acontecimiento intelectual, afectivo y psíquico, que pertenece a la intimidad de cada lector y que además, es intransferible (Larrosa, 2006). En este sentido, es ineludible la tarea de generar espacios de conversación con las niñas y los niños, puesto que se hace necesario desplegar reflexiones más críticas que permitan que sus voces retumben en las nuestras.

En este punto, es importante hacer énfasis en que no puede hablarse de la primera infancia sin que ellas sean las protagonistas de sus propias voces. Por ello, la invitación es a leer con y para las infancias, lo cual implica disponer ese encuentro humano y sensible con lo conocido y lo desconocido, con la posibilidad de resignificar las historias o imaginar otras, ampliar o empequeñecer preguntas sobre el mundo que les rodea y sobre nosotros mismos, adentrarse en una conversación política sobre los derechos culturales de la infancia y reconfigurar mediante las prácticas pedagógicas, cuál es su lugar en el mundo, indómito —como lo ha denominado en este apartado— y donde su participación sea la base de la construcción de sus propias experiencias como sujetos de lenguaje y de derechos.

Libros como cuerpos y caminos diversos: experiencias pedagógicas intencionadas desde la literatura infantil

Como se planteó en el apartado anterior, la lectura es un encuentro con el mundo externo e interno. Es allí donde se escuchan como propias otras voces que nos narran esos mundos imaginarios o reales que se tejen con retazos, hechos de muchos otros relatos. Los libros también son para las niñas y los niños “lugares” donde se gestan encuentros, en los que se habita con palabras, gestos y símbolos —como si se entrara de visita a una casa— y se reconoce el vínculo con otros cuerpos. Pensar, por ejemplo, en cómo surgen los primeros acercamientos a los libros: una exploración sensorial que pasa incluso por leer a mordiscos ese objeto (cuerpo), que

recién se está conociendo. Los libros, con los años, pueden convertirse en espejos o caleidoscopios en los que se reflejan los cuerpos e imaginarios.

Las distintas maneras en que cada uno se relaciona con su propia infancia, el modo en que la repara y reconstruye día a día, esforzada y afanosamente, termina por dibujar una historia personal. Del mismo modo, las distintas maneras en que se han relacionado los padres con sus hijos e hijas en diferentes momentos de la historia de las culturas, la forma en que se plantean los adultos frente a las niñas y los niños en determinada sociedad, los variados modos que ha ido adoptando esa relación fundamental, terminan por dibujar nuestra historia de la infancia (Montes, 2018).

El reconocimiento de estas experiencias en las infancias y de la valoración de la literatura infantil como potenciadora de esos encuentros, es la clave para pensar las experiencias pedagógicas desde una perspectiva de género, puesto que no se seleccionan libros solo para abordar "un tema", sino para potenciar esos encuentros y generar preguntas que lleven a comprender las otras realidades.

Se ha insistido en la importancia de propiciar conversaciones con las niñas y los niños sobre las representaciones y concepciones que se plantean en la literatura desde una perspectiva de género, pero una de las tareas, quizá más difíciles para las maestras y maestros, es seleccionar esos libros que se quieren dar a leer y cómo hacerlo. Por esta razón, se comparte una selección de libros claves para que esa labor sea significativa, a manera de un "minicanon"[2], que permita situarse también en la pregunta de cómo ha sido construido el concepto de infancia en los cánones de la literatura infantil, en tanto producciones culturales, cuáles son las líneas de pensamiento que las orientan y cómo han afectado (o afectan) también estos discursos sus subjetividades y las formas en cómo se construye el conocimiento con y para ella.

Así, es relevante ampliar las referencias de autores y libros específicos que desde sus propuestas estéticas y literarias permitan dialogar y reflexionar sobre cómo se narra a las niñas y los niños en las diversidades sexuales, las desigualdades de género y las experiencias del Los libros relacionados en este listado no funcionan a manera de recetario, son recomendaciones de lecturas compartidas que pueden potenciar cada experiencia pedagógica, deben verse como oportunidades para crear ambientes de lectura donde las palabras y las ideas de todos y todas sean escuchadas.

[2] Los efectos más productivos del canon que han tenido lugar en los estudios literarios, no han surgido del canon maestro ni de la pluralidad de cánones, sino de la interacción entre ambos modelos. En esta interacción la mayoría de los nuevos y plurales minicánones han fracasado en desplazar el canon maestro de su centralidad empírica en las prácticas institucionales como la edición y la enseñanza, aunque han hecho que algunos trabajos y autores específicos hayan podido ser incluidos en el mismo. Sin embargo, su efecto más importante ha sido poner en entredicho, sino la centralidad empírica, al menos el anonimato conceptual del canon maestro (Sedgwick, 1998, p. 67).

Figura 2. *Ilustraciones de páginas internas del libro "Julia, la niña que tenía sombra de niño"*



Fuente: Bruel (2017).

Exploración del medio:

¿Por qué hablar de la exploración del medio como espacio de mediación para la construcción de identidades, subjetividades y equidad de género?

Cuando se aborda la importancia de la exploración del medio en la vida de las niñas y los niños de primera infancia, necesariamente se requiere visibilizar que gran parte de sus tiempos están dedicados naturalmente a explorar. Este término está estrechamente relacionado con sus intereses, motivaciones, sus cotidianidades y ambientes. En este escenario se entrelazan tejidos sobre la concepción de su ser en términos de sujeto, cada niño gesta su identidad en la relación consigo mismo y con el/la otro; construye su identidad y se configura la concepción de género desde la equidad.

En los primeros años es ineludible la inmersión a una cultura que, de manera intrínseca, adentrará a la niña y el niño en un mundo de posibilidades en el que desarrollarán sus capacidades en términos de habilidades emocionales, comunicativas, sociales que estarán en coherencia con su personalidad e identidad. Durante este trasegar, el adulto debe velar por generar espacios de confianza en el que se contemple que la exploración del medio es precisamente una columna que se debe priorizar como escenario para ayudar a las niñas y los niños en su proceso de desarrollo integral, la construcción de su realidad en miras hacia la libertad y la autonomía a través del cual se establecen esas acciones de reconocimiento del *yo*, como sujeto participe de una sociedad en la que necesariamente se debe escuchar su voz, de experimentación de emociones y sensaciones que van articuladas a procesos de pensamiento cada vez más complejos.

En estos procesos surge la necesidad de la niña y el niño por identificar y reconocer su entorno inmediato y las posibilidades que este le brinda, potencia su anhelo por el descubrimiento, mediante la manipulación de objetos, materiales y juguetes, que necesariamente implican acciones de movimiento que también involucran los

sentidos como tocar, mover, olfatear, degustar, entre otros. Todo ello conlleva a la creación de interrogantes que proveen en sí mismos oportunidades para conocer el mundo que los rodea, aprender a relacionarse y a convivir. "Las niñas y niños son co-constructores de conocimiento, cultura y de su propia identidad, actúan e interactúan con los demás grupos sociales participando activamente en el mundo" (Castro y Meng, 2022, p. 16).

En relación con lo anterior, es posible inferir que gracias a las posibilidades que brinda la exploración, las niñas y los niños vuelven tangible el mundo al experimentar las múltiples situaciones que se van propiciando. En ese marco, el ambiente se traduce en el espacio físico temporal en el que cada niño y niña desarrolla y experimenta sus propias experiencias de vida. Es aquí donde la curiosidad y la experiencia se va configurando como elementos esenciales en la construcción de identidad, lo cual no se da de manera individual, por el contrario, es resultado de una construcción colectiva. En coherencia con esta premisa Castro y Meng (2022), afirman:

> Desde que nacemos lo hacemos dentro de entornos de sociabilidad de referencia que imprimen experiencias con las que se construyen nuestras identidades. Muchos de los patrones culturales que aprehendemos en esos años son ampliamente asentados en largas experiencias históricas de generaciones humanas, desde el lenguaje gestual hasta el verbal, que son formas de compartir pensamientos abstractos sobre cuánto nos rodea: el mundo. (p. 16)

En este proceso, la educación juega un papel crucial en dicha construcción, constituyéndose en un espacio privilegiado en el que se establecen o crean relaciones entre las niñas y los niños, así como los demás agentes participes del proceso formativo. En efecto, las instituciones deben articular las experiencias de aprendizaje que provoquen interés con ambientes enriquecidos y diversos, que permitan a las niñas y los niños establecer relaciones desde la diversidad, transformando ese lenguaje en una posibilidad de libertad. En este orden de ideas, la escuela debe ser el espacio de emancipación por excelencia, en el que se priorice la necesidad de generar experiencias de equidad, donde se reconozca a niños y niñas como sujetos de derecho, partícipes de la sociedad, en donde sus voces sean escuchadas, sus opiniones trasciendan y se generen transformaciones a partir de sus propias decisiones.

Respecto a lo anterior, es innegable reconocer las concepciones que se han tenido acerca del género y roles de género en las sociedades. Sin duda, el ámbito institucional no es ajeno a esta situación, en cuanto es en este espacio donde a partir de las prácticas tradicionales se han asentado aún más algunas acciones excluyentes, como lo define Saldana (citado por Castro y Meng, 2022), "reproduciendo sutilmente las pautas patriarcales y modelos androcéntricos que construyen de forma diferente la identidad de niñas y niños, además de definir los roles sociales diferenciados según el género" (p. 23). Entre estas prácticas, es posible evidenciar el uso distintivo de uniforme para niños y niñas, filas por género, cortes de cabello,

posición corporal al estar sentados en el aula, entre otros. Para tal efecto, las instituciones y el ejercicio docente deben estar orientados a mitigar la exclusión, a generar estrategias didácticas y metodológicas que estén encaminadas a propiciar escenarios de reflexión-acción que busquen sensibilizar no solo a las niñas y niños, sino a sus familias en búsqueda permanente de la igualdad afectiva, avanzando hacia prácticas experienciales que trasciendan desde el escenario académico hasta la comunidad y sociedad en general.

En efecto, la exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia, es un pilar integral que se establece como un espacio de mediación en el que se debe propiciar la conciliación, el reconocimiento del otro/otra como sujeto autónomo, con voz propia, con el fin de generar promoción armónica de socialización, participación activa, donde se privilegie el uso de la palabra y la crítica constructiva como mecanismos para promover el empoderamiento de las mujeres desde niñas, alejado del rol de género por el que han sido estigmatizadas a lo largo de la historia de la humanidad.

Es en este proceso, donde en el reconocimiento del otro/otra y la exploración misma del entorno, se empiezan a presentar situaciones de conflicto como se enuncia en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito de Bogotá* (2013):

> A través de la exploración del medio, el niño y la niña empiezan a enfrentarse a situaciones de conflicto en las cuales deben acudir a su capacidad para resolver problemas. Si estas experiencias son valoradas positivamente y se presenta una intención que las convierta en oportunidades para potenciar el desarrollo, aprender, soñar y jugar, se convertirá en insumos y bases definitivas para que las niñas y niños establezcan nuevas relaciones con el medio y se enfrenten a las situaciones cotidianas de manera libre, creativa, propositiva y responsable (p. 67).

Respecto a la toma de decisiones y la resolución de conflictos, las interacciones son cruciales en el sentido de la posibilidad de que las niñas y los niños tomen acciones frente a determinadas situaciones específicas. Precisamente, el medio y su preparación le permiten conocer de manera cercana cómo decidir o actuar. La posibilidad de equivocarse, como parte del proceso de aprendizaje, les permite apropiar aquellas acciones concretas que les servirán para la vida. En este sentido, las decisiones y la resolución de conflictos pasarán de ser un acto individual a ser una acción de comunidad, a pensar cómo beneficia o afecta esa decisión al colectivo.

En cuanto a oportunidades de aprendizaje, el error es esencial en los nuevos saberes. Para los grandes pensadores y conocedores de los procesos educativos y pedagógicos, el conocimiento se da cuando el aprendiz los pone en práctica, los lleva a su realidad y puede transformarla. En este orden de ideas, hay que reconocer que en la escuela se deben propiciar escenarios para aprender desde la realidad misma, reconocer el lenguaje como un elemento clave transformador dentro de la cultura.

Pensar en las concepciones que hay acerca de la perspectiva de género, sin duda, forma parte esencial del lenguaje con el que se aborda. El lenguaje verbal y no verbal tiene un impacto significativo que se configura en la medida que cada individuo lo incorpora en sus acciones. En efecto, el vocabulario que usa cada persona tiene unas implicaciones importantes en el receptor. En términos de educación inicial, es necesario que las maestras y maestros incorporen y, más que ello, naturalicen un lenguaje incluyente que esté libre de sesgos de género. Al respecto, Castro y Meng (2022) afirman:

> En nuestro vocabulario abundan muchas formas de lenguaje y expresiones sexistas que construyen estereotipos de género, asociando a las personas con roles y expectativas sociales en torno a lo que deben ser y hacer las mujeres y los hombres, y esto se opone a favorecer que las personas podamos desarrollar nuestras competencias y habilidades con plenitud, uno de los fines de la educación. (p. 53)

La exploración del medio es una oportunidad para plantear situaciones en las que las niñas y los niños amplíen su vocabulario a partir de las interacciones. Así mismo, la formulación de preguntas que deben interpretar las maestras y maestros como manifestaciones de su pensamiento, implica preparación y rigurosidad. En definitiva, no es necesariamente dar respuesta a cada interrogante, es precisamente buscar estrategias para que se haga un ejercicio de indagación más profunda, generar espacios de diálogo entre pares, reconocimiento de los saberes previos y conocimiento por parte del docente acerca del desarrollo psíquico de las niñas y los niños de acuerdo con el momento de desarrollo en que se encuentren, de tal manera que no sea necesariamente el maestro o maestras quien dé la respuesta, sino que, por el contrario, se genere en el niño o niña el deseo por saber más y busque respuestas por sí mismo.

Esta acción implica una preparación del ser como docentes para romper estereotipos y prácticas centradas en el adulto. El reconocer los saberes previos como base esencial para propiciar espacios en los que se den nuevas posibilidades que conduzcan al saber a partir de las experiencias de vida y memorias, decantar sus sentires y necesidades de acuerdo a su realidad contextual, lo cual permitirá vislumbrar caminos donde es posible la igualdad en términos de perspectiva de género, donde todos las niñas y niños se sientan parte activa de la sociedad “en un mundo que los reconoce como iguales en derechos, deberes y oportunidades, pero diversos, diferentes y únicos en sus formas de pensar, sentir, expresar, hacer y convivir” (Castro y Meng, 2022, p. 54).

En este mismo sentido, se hace mención de la heterogeneidad y homogeneidad de los contextos. Las posibilidades que emergen a partir de la exploración de diferentes ambientes (lejanos y cercanos), propician que las niñas y los niños tengan acceso a conocer otras culturas y acontecimientos de otras regiones, países y continentes. Esto permite a las niñas y niños saber que hay otras expresiones, costumbres y tradiciones.

Este proceso implica necesariamente una actualización permanente, así como develar el hacer pedagógico en escenarios donde se propende por cualificar las concepciones de género como parte del currículo. Para ello, es necesario que el docente lea en introspección frente a sus propias creencias en cuanto al género (aprender y desaprender), y reorganice sus saberes y sentires sobre esta necesidad de reconocimiento de la diversidad y la transformación de roles de la última década.

En términos de equidad de género, igualdad y construcción de identidad de las niñas y los niños, desde lo cotidiano se establecen ambientes que les permiten la construcción de su ser, reconociendo la diversidad como elemento clave para vivir en sociedad. En este espacio de exploración del medio, las niñas y los niños desarrollan diversos procesos como "la manipulación, la observación, la experimentación, la expresión verbal y de expresión de lenguajes artísticos" (MEN, 2014, p. 21). Lo anterior, debe ser propiciado por todos los actores de la comunidad educativa en general (familia-escuela-comunidad). Esta triada deberá trabajar de manera articulada para garantizar que las acciones que se desarrollen mitiguen la exclusión y estereotipos de género, para así proyectar de manera consciente la concepción de infancia como la construcción social que la sociedad espera definir.

Para finalizar, es inherente al desarrollo del presente apartado hacer mención a algunas prácticas llevadas a cabo con la exploración del medio desde la perspectiva de género. Para ello, se hace mención a algunos aportes desde el Documento N.° 24 del MEN, *La exploración del medio en la educación inicial*, y de la propuesta de la Universidad de Cantabria, *Educación inicial con perspectiva de género*, *del pensamiento a la acción.*

En el primero, se detallan acciones pertinentes y experiencias de aprendizaje de acuerdo con cada etapa de desarrollo, descritas en el Documento N.° 24 del Ministerio de Educación Nacional (2014):

> 1. Entre nacer y caminar: en los primeros meses, la variedad de experiencias sensoriales que se le proporcionen a los bebés partirá de la exploración de su propio cuerpo. 2. Desplazarse por todos lados: las niñas y los niños cuando se sienten seguros se paran y caminan, ampliando cada vez más sus movimientos y posibilidades de desplazamiento. 3. Entre lo visible y lo invisible: las niñas y los niños al comprender las experiencias que viven más allá de lo momentáneo y cotidiano establecen relaciones no visibles que unen, ligan o separan a las personas. 4. Los por qué, las predicciones y los supuestos: cuando las niñas y los niños logran plantear predicciones, supuestos, hipótesis les permite actuar sobre el mundo de una manera más organizada (pp. 28-33).

El segundo documento hace mención a un modelo pedagógico con perspectiva de género, desarrollado desde la Universidad de Cantabria por Castro y Meng (2022):

> 1. La vida cotidiana. Acogidas, despedidas, alimentación, cuidados e higiene corporal, descanso y momentos de juego, es el marco en el que se

> desarrolla la acción educadora, y responde a una planificación intencional de las condiciones de vida que queremos propiciar en la escuela. 2. La configuración de los espacios y los tiempos. En el planteamiento educativo espacios y tiempos se configuran como elementos esenciales, y la forma en que cada escuela los concibe condiciona, prefigura y conduce el devenir educativo de la misma: invita o dificulta las interacciones, los conflictos, los diálogos, crea hábitos y estilos de relación, y a su vez, también influye en la participación de las familias, conquista de autonomía, procesos de aprendizaje, exploraciones motoras, etc. 3. Los materiales y propuestas de juego desde el enfoque Steam. Los materiales y las propuestas de juego que ofrecemos a las criaturas en la Escuela Infantil son otros de los elementos clave de este modelo pedagógico con perspectiva de género, al que introducimos la perspectiva Steam, entendida esta como una oportunidad educativa para infancia. 4. El ambiente y las relaciones. El ambiente está íntimamente relacionado con la forma que tenemos de estar en la escuela, cómo nos comunicamos, nuestra corporalidad, nuestra forma de expresar las emociones, de reaccionar o de interaccionar. (pp. 38-56)

El juego. Juego y juguete infantil: aprendizajes desde la perspectiva de género

El género se concibe como una construcción social en la medida en que determina cómo se deben comportar los sujetos de acuerdo con su sexo (hombre, mujer), contribuyendo a una brecha social de desigualdades que se refleja en las interacciones, lo cual ha sesgado la posibilidad del ser y hacer natural de las niñas y los niños como seres auténticos que ven desde la multiplicidad de relaciones, diversas formas de ser sin juzgamiento ni expectativas de acuerdo a un rol determinado o por su género.

> El conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino). (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2021, p. 16)

El juego es una actividad libre, espontánea, un espacio de exploración y construcción de mundos en el que niñas y niños se divierten individual y colectivamente. Se ha convertido en una práctica de construcción social producto de la cultura que tiene sus inicios en el entorno familiar y luego en los diferentes espacios en los que transcurre su cotidianidad. Por eso, es un momento privilegiado de promoción y garantía de los derechos de niños y niñas para el reconocimiento de sus diversas infancias.

También, es un momento en el que se experimenta, vive, construyen aprendizajes, formas de percibir el mundo, de aprender a ser; a construir una identidad propia en términos de conocer gustos, miedos y relacionarse con el otro, se da desde las expresiones naturales de los sujetos, se juega con el cuerpo, las palabras, en los espacios cotidianos, con los amigos y los objetos del entorno, etc., pero se transforma su valor de libertad cuando entra a ser parte el juguete como elemento limitante del elegir, del imaginar, del construirse a sí mismo y a su identidad, por la idea de ser lo que socialmente se considera o concibe como correcto. La Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia menciona que "es importante comprender el juguete en sus diversas dimensiones, como objeto privilegiado del juego, como producto cultural, como objetivo de consumo y como producto del mercado" (p. 30).

Entonces, en esta necesidad vital relacionada con los procesos de desarrollo de niñas y niños, el juego y el juguete se consideran lenguajes que se viven naturalmente, se reflejan pensamientos, emociones, representaciones del mundo que lo rodea, especialmente desde su espontaneidad y libertad, acciones transgredidas por las imposiciones del adulto y la sociedad en general.

El juego y los juguetes transversalizados por las concepciones de infancias de los adultos, opacan las distintas experiencias y la forma del juego como elemento que da sentido a la experiencia, la imaginación, la simbolización de la realidad, de construirla a través del lenguaje, el modo de actuar y habitar en un espacio, en relación con lo que se juega y la disponibilidad y enriquecimiento de este. Por ejemplo, el sentido simbólico de los objetos, los juguetes que las niñas y niños dan a estos, abren una posibilidad de hacer cada vez un juego distinto en el que se tenga una propia visión y concepto de los juguetes, sin el condicionamiento a un determinado modo de jugar, es decir, que prime el juego, la experiencia y no el objeto en sí mismo, en el que se ponen etiquetas en términos de género y roles a los juguetes y juegos limitando e inhibiendo las múltiples posibilidades de ser, actuar y pensar.

De igual forma, la construcción de espacios con múltiples y variados elementos le permiten a las niñas y niños establecer desde su autonomía y libertad sus propios conceptos de las cosas, las situaciones, elección del juego y el juguete en espacios libres de condicionamientos como "aquí no se juega a esto", "aquí no se juega con esto", "aquí te comportas así", y no de este otro modo "porque eres niño o niña", el cual predispone el modo de pensar y vivir. Para evitar estas barreras es importante brindar diferentes zonas de actividad, pluralidad de experiencias, espacios diferenciados de juego que sean flexibles y provocadores, y por último y no menos relevante, estimular el juego y no enseñar a jugar, ni con qué, ni con quién, ni cuándo.

Entonces, vivencia, espacio, modo, experiencia, realidad, lenguaje, representación y aprendizaje, constituyen el juego y la puerta de entrada en el modo en que se observa, comprende, se da sentido y se participa de este; en un mundo de niños y niñas, y no de adultos, sin desconocer que estos pueden jugar y divertirse.

El juego y el juguete como parte de la cultura y aporte educativo

La cultura es un aspecto fundamental al que se le debe dar una mirada al hablar de juego y juguete, pues es desde allí que se construyen las identidades sociales y culturales que representan a los multicontextos en los que crecen y conviven las infancias, marcan la manera de ser niño y niña, sus múltiples formas de expresarse, sentir, pensar y construir su realidad a través del juego y las representaciones que se hacen a partir de los juguetes. La cultura es parte de la identidad de un lugar determinado, que transforma las interacciones dadas entre pares, adultos y el medio, considerándose como un modo de leer lo que sucede en el contexto y que ha de ponérsele un valor en la comprensión y la construcción del mundo infantil.

Educar con pertinencia requiere fundamentalmente saber desde dónde, cómo y para qué se educa, por eso, un aspecto importante es que la cultura y el aporte educativo van de la mano en la medida en que no se puede hablar de la educación sin conocer lo que sucede en un espacio concreto. Por tanto, el juego entra en conexión con el proceso educativo como parte de la cultura en el que niños y niñas desde su necesidad de jugar no solo aprenden, también socializan, representan, expresan y dan sentido a las experiencias que viven diariamente en diferentes situaciones.

Se habla del juego y el juguete como aporte educativo para desarrollar habilidades que permitan construir la propia identidad, explorar el entorno, descubrir y reconocer fortalezas, debilidades, habilidades motrices y sociales, y a la imaginación, la creatividad, a ser independientes, actuar según experiencias socioculturales, la apropiación y construcción de normas, relacionarse con otras personas y desarrollar el pensamiento y el lenguaje.

Entonces, el juego es una forma natural de expresión y el juguete representa un elemento que, transversalizados en el currículo junto con las acciones pedagógicas aportan significativamente al proceso de formación de las niñas y los niños si se originan en entornos propicios y enriquecidos, con acciones intencionadas que promuevan el desarrollo armónico y respetuoso con los ritmos de aprendizaje y vivencias de niñas y niños. Puede que lo anterior se de si se enmarca en una mediación pedagógica, es decir, que se acompañe y promueva el aprendizaje a través del juego desde elementos considerados como la motivación, la reflexión, la acción y la transversalidad.

A partir de los aspectos mencionados, se permite que las niñas y niños generen su propio conocimiento desde la experiencia sin temor a la equivocación, donde el maestro es quien define objetivos, planifica y desarrolla estrategias propicias para el contexto, se puede decir, que es la persona que orienta las relaciones dinámicas que se dan entre los mismos niños, niñas y adultos. Por tanto, el juego puede llegar a ser una vía en que la mediación pedagógica cobre sentido al favorecer el aprendizaje desde las experiencias que se pueden tener con el entorno.

Conclusiones

Desde la reflexión de la acción pedagógica crítica y liberadora que se debe generar para fomentar la autonomía y la equidad de género en la primera infancia, destaca la responsabilidad de maestras y maestros en la configuración de estereotipos de género y en la promoción de una educación inicial libre de sesgos de género. También se reconoce el lugar de las actividades rectoras de la primera infancia: arte, literatura, exploración del medio y juego, en la construcción espontánea de la subjetividad de género en niñas y niños, y su potencial mediador.

En los últimos años, la educación inicial ha profundizado a nivel epistemológico y práctico, poniendo énfasis en la atención integral de la primera infancia, en el reconocimiento de niñas y niños como agentes y sujetos biopsicosociales que se desenvuelven en un contexto que influye en las formas particulares de comprender y apropiarse del mundo, que resulta imperativo analizar la existencia en los entornos escolares de acciones pedagógicas intencionadas que promuevan experiencias inclusivas y libres de sesgos de género que limitan a las niñas y los niños a asumir los desafíos de las sociedades contemporáneas.

La educación inicial en Colombia busca promover una educación libre de estereotipos de género. En ese propósito existen políticas y lineamientos que orientan el accionar docente, sin embargo, hay que destacar que cada centro educativo y cada maestro deben hacerlo en diálogo con las dinámicas de sus territorios, los modelos pedagógicos y la singularidad de su población para desarrollar sus propias propuestas educativas.

La política de atención a la primera infancia en Colombia considera las actividades rectoras como elementos fundamentales en la formación y desarrollo de niñas y niños: juego, literatura, arte y exploración del medio son ejes centrales para una educación integral y de calidad desde los primeros años. Estas actividades no solo son consideradas como simples prácticas pedagógicas, sino como formas particulares, naturales y espontáneas en que las niñas y los niños exploran, experimentan, descubren y construyen su conocimiento y su identidad en un entorno lúdico y enriquecido.

El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, como mediadores pedagógicos, desempeñan un papel crucial en el fomento del desarrollo cognitivo, emocional y social de las niñas y los niños. Pero también pueden influir en la construcción de su subjetividad y su identidad de género, pudiendo hacerlo sin estereotipos o convertirse en vehículos de prejuicios y estereotipos que perpetúan normas sociales relacionadas con el género.

Comprender el arte como actividad rectora y la expresión artística como un propósito de formación desde una perspectiva de género, implica reconocer que, en las sociedades contemporáneas se están desafiando las concepciones tradicionales sobre la infancia, lo que constituye una importante oportunidad contra los estereotipos de género.

El arte permite a las niñas y los niños explorar y cuestionar, a través de la creatividad y las diversas expresiones y lenguajes, lo que se considera normal en cuanto al género y promover la igualdad y el respeto por las diferencias. El educador, en consecuencia, está llamado a hacer preguntas y resistir las normas preestablecidas, fomentando con sus acciones pedagógicas las necesarias transformaciones en la búsqueda de la equidad y el respeto por las diferencias de género.

Por su parte, comprender la literatura como actividad rectora, en perspectiva de género, implica reconocer las representaciones de género en la literatura infantil; es decir, develar cómo se narran y leen las infancias en la literatura destinada a niños y niñas y cómo se establecen identidades y representaciones de género en la literatura infantil. Las representaciones estereotipadas de hombres y mujeres en los libros infantiles pueden influir en la percepción de las niñas y niños sobre sus propios roles y posibilidades.

El potencial mediador de la literatura es su posibilidad de propiciar encuentros con el mundo interno y externo, convirtiéndose en un medio para que niñas y niños se relacionen con experiencias y realidades culturales, de ahí la importancia de seleccionar libros que promuevan conversaciones críticas con las infancias sobre género, diversidad sexual y la corporalidad, así como crear espacios para expresar voces y perspectivas frente a las representaciones de género presentes.

De la misma manera, la exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia tiene relación con la capacidad de las niñas y los niños de experimentar curiosidad, observar, preguntar, establecer hipótesis y, a su vez, con el aprender a través del descubrimiento, de la indagación, del establecimiento de relaciones e interacciones, lo que inevitablemente contribuirá en la construcción de la identidad y la equidad de género.

Las interacciones desempeñan un papel fundamental y deben ser concebidas como oportunidades para movilizar la emancipación, para que se priorice la igualdad y se reconozca a las niñas y los niños como sujetos de derecho. Esto implica que se escuchen sus voces, se consideren sus opiniones y se generen transformaciones a partir de sus decisiones.

En consecuencia, el entorno educativo debe ser un contexto donde se promueva la igualdad de género, la autonomía, el reconocimiento de la diversidad y se trabaje para que todos las niñas y niños experimenten prácticas de convivencia e interacción con el mundo, libres de sesgos de género.

Por último, el juego como actividad rectora tiene enorme incidencia en la reproducción de prejuicios y estereotipos de género, las niñas y los niños debido a sus hábitos de crianza y consumo expuestos por la sociedad de mercado, experimentan la práctica de juegos y uso de juguetes etiquetados y segregados por género.

Las expectativas de género y las concepciones de la cultura ejercen una influencia significativa en la manera como las niñas y los niños se relacionan con el juego y los juguetes. A nivel de mediación pedagógica es importante brindar a las niñas y los niños espacios de juego, libres de condicionamientos de género donde puedan elegir y experimentar sin restricciones con el fin de superar las limitaciones impuestas por las expectativas de género y puedan explorar su entorno de manera libre y auténtica.

Referencias

Acevedo, J. (2006). Heidegger: de la fenomenología a la experiencia. *Revista de Filosofía*, *15*, 233-261. https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/11/Heidegger-de-la-fenomenologia-a-la-experiencia.pdf

Agamben, G. (2011). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Buenos Aires. Argentina .Adriana Hidalgo editora .S.A.

Bruel, C. (2017). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Calibroscopio. https://acortar.link/PNI0tY

Castro, A. y Meng, O. (2022). *Educación inicial con perspectiva de género: del pensamiento a la acción.* Editorial Universidad de Cantabria. https://www.editorial.unican.es/libro/educacion-infantil-con-perspectiva-de-genero-del-pensamiento-la-accion

Colasanti, M. (2009). *Escribir para niños: un espejo interior* [Conferencia]. XIII Seminario de Literatura Infantil. Medellín, Colombia.

Corredor, O. y Delgado, A. (2021). Del cómo las niñas y los niños tejen sus mundos a través del juego [Maestría, Universidad Francisco José de Caldas]. https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/27719/CorredorOjedaOlgaNancy2021.pdf?sequence=1

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.

Freixas Farré, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, *30*(1-3), 155-164. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/402

García Palacios, M., Hecht, A. y Enriz, N. (2015). Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 64*. Universidad de Buenos Aires.

González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *36*, 125-138. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7607766.pdf

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística.* Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Morata.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, *19*, 87-112. http://hdl.handle.net/2445/96984

León-Ciliotta, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, *10*(2), 347-362. https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362

Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Editorial Kapelusz.

Ministerio de Educación Nacional [MEN], Fundación Siemens Stiftung y Organización de los Estados Americanos. (2021). *Steam + género. Una propuesta para fortalecer la educación inicial con equidad*. https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/guia-steam-genero

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 21. El arte en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 22. El juego en la educación inicial*. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 24. La exploración del medio en la educación inicial*. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Moscoso, M. (2005). *Al otro lado del espejo. El mundo infantil en el nuevo cuento ecuatoriano*. Editorial Abya Yala.

Sambrano, D., Vidales, A. y Villarraga, M. (2019). Representaciones sociales de roles de género. [Tesis de licenciatura, Universidad de La Sabana]. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/41112/ROLES%20DE%20G%C3%89NERO%20TESIS%20.pdf?sequence=1

Sánchez, B. (2005). El aprendizaje de los roles de género a través del juego. *Padres y maestros*, (293), 31-34. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2152/10098

Sandoval Cabrera, L., Silva González, A., Orellana Calderón, L., & Alonqueo Boudon, P. (2023). Cognición e identidad de género en la primera infancia: una revisión sistemática integradora. Teoría Y Praxis, (42), 13–43. https://doi.org/10.5377/typ.v1i42.15921

Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario.* Barcelona. España. Ediciones de la Tempestad.

Venegas Medina, M., Chacón-Gordillo, P. y Fernández Castillo, A. (2018). *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales*. Dykinson.

Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 796-820). Pearson Madrid. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf.

Lecturas recomendadas

Álvarez, N., Carrera, M. y Cid, X. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 330-333. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.

Ariés, P. (1987). El descubrimiento de la infancia. En *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. [1960].

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós.

Bejarano, D., Valderrama, N. y Marroquín Sandoval, D. (2020). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito: actualización secretaría de educación del distrito*. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062

Benjamín, W. (1989). Escritos. La literatura infantil, las niñas y los niños y los jóvenes. Ediciones Nueva Visión [Traducido por Juan J. Thomas].

Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Secretaría Nacional de niñez, adolescencia y familia. (2021). Infancias, juego y género, herramientas para trabajar en territorio (1.ª ed.). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/dgdi-2021-promocionderechos-infancia-juego-genero.pdf

Díaz, J. R. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *27*(1), 113-140.

Espinosa, M. (s.f.). Johan Huizinga (1872-1945): *Ideal caballeresco, juego y cultura*. 71-80. https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_71_80.pdf

Figueroa-Céspedes, I. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *7*(1), 107-131. https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1888

López Aguilar, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Infancias Imágenes*, *12*(2), 48-59. https://doi.org/10.14483/16579089.5486

Machado, A. (1981, noviembre). El oficio de escribir para niños [Ponencia]. *I Feria del Libro Infantil*. Ciudad de México, México.

Orbe, F. B., Bondía, J. L. y Sangrá, J. C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11

Rocha Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, *43*(2), 250-259.

Sarlé, P. (2012). Juego y educación infantil. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar. *Revista Ludicamente, 5*(10), 1-2. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/juego_y_educacion_infantil.pdf

Sarlé, P. (2013). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. *Educación y Ciudad*, (24), 59-72. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/66/55

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S. A.



Capítulo
5

La educación infantil desde una perspectiva de género: tejiendo un principio pedagógico

Children's Education from a Gender Perspective: Weaving a Pedagogical Principle

Diana Carolina Alberto Chapelles
Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
dalberto@usbbog.edu.co
https://orcid.org/0009-0006-1380-8916
Colombia

Palabras clave: *género; juego; juguete; estereotipos; identidad; educación infantil.*

Keywords: *Gender; game; toy; stereotypes; early childhood education.*

Introducción

El presente documento, pretende poner en diálogo el concepto de género y su relación con las aulas infantiles, el juego y los juguetes; privilegiando el lugar de interacción y representación de las infancias para posterior tensionar la mirada biologicista en la que se ha legitimado el asunto del género, reconociendo sus lógicas y estructuras para comprender los discursos heteronormativos presentes en las escuelas, los cuales se han venido instaurando en una sociedad de formas y moldes preestablecidos.

Lo anterior se realiza bajo una mirada crítico-reflexiva de las aulas infantiles en el marco del estereotipo y la diferenciación sexista en las que se acompañan a las niñas y niños que las habitan, lo cual es un llamado urgente a la reflexión para los educadores infantiles, otros profesionales que acompañan las infancias y las instituciones de educación superior que pretenden formar maestras y maestros, así como para la sociedad misma, pues las infancias como sujetos de derecho merecen adultos que les acompañen en la plena consciencia de su ejercicio como garantes de derechos y posibilitadores de experiencias.

De esa manera, se establecen las relaciones que se dan entre el juego, el juguete y el género; pues estos son elementos presentes en las aulas infantiles, por lo cual se reflexiona a la luz del impacto que tienen las representaciones sociales acerca de lo femenino y lo masculino, así como los distintos sentidos y significados que los adultos le otorgamos a la vida de las niñas y niños desde diferencias anatómicas y sexistas, lo cual se legitima en las escuelas, en las prácticas pedagógicas de las y los maestros, en los modelos pedagógicos de las instituciones y los currículos para la educación inicial y preescolar.

Discusión

Género: una mirada relacional en el marco histórico y normativo

Hablar de género implica una comprensión del concepto desde un campo de construcción histórico, político, cultural y social, por ello, se hará énfasis en que el género no obedece únicamente a la diferenciación sexual, contrario a ello, va mucho más allá de dicha diferenciación y requiere una mirada crítico reflexiva. Desde el punto de vista histórico, en sus inicios el concepto fue asumido en un marco biologicista y normativo, destacando "diferencias" entre hombres y mujeres, al asumir rasgos biológicos y características específicas que obedecen a un molde instaurado y legitimado como regla social, en donde se privilegia lo masculino y lo femenino, esto hace parte de un entramado cultural, político y social, en donde a partir de representaciones sociales se da lugar a la norma.

El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y "propio" de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2000, p. 3).

Con lo anterior, el género visto desde la diferencia sexual no da cuenta de la integralidad del ser humano, sus formas, características y lugares de enunciación, pues esta diferencia no es más que un sesgo del concepto mismo, en tanto el lugar biológico que se ha privilegiado, no corresponde a las humanidades existentes, es decir, no es real que todos y todas estemos encauzados en un orden sexual organizado y caracterizado exclusivamente por el género femenino y el género masculino, ya que lo biológico no nos determina como sujetos.

Así, el género observado como una relación entre sexos (hombre-mujer), deja de lado las interacciones sociales en donde se evidencian otras formas de asumir, ser y habitar el mundo, por lo que es el género un concepto que se debe abordar como categoría analítica, pues es por ahora un lugar mucho más pertinente para el entramado que supone. De allí, que el género dentro del campo de las ciencias sociales se establece desde un escenario de constante análisis, reflexión y deconstrucción, no sin desconocer que áreas de conocimiento como la antropología y la psicología han venido trazando un camino importante en la comprensión y conceptualización al respecto.

> La investigación, reflexión y debate alrededor del género han conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones. Quitar la idea de mujer y de hombre conlleva a postular la existencia de un sujeto relacional, que produce un conocimiento filtrado por el género. (Lamas, 2000, p. 5)

Los distintos planteamientos posibilitan un espectro mucho más amplio que el biológico, en donde el género como construcción social, cultural y política empieza a develar otros lugares de enunciación. En ese sentido, es menester mencionar que parte de estas otras posibilidades se da gracias a las distintas perspectivas u olas del feminismo que surgen en el siglo XVIII, a partir de luchas lideradas por las mujeres se inicia una deconstrucción del concepto y la construcción de este, pues es en la medida en que se tensionan las primeras interpretaciones y sus lugares de normatividad, que se visibiliza otras perspectivas de género.

No obstante, se han venido estableciendo diferencias de orden conceptual en donde se considera necesario dar cuenta de lo que es sexo y lo que es género, por lo que caminar hacia una claridad y diferencia marcada al usar estos términos es fundamental, pues el primero obedece a un lugar de tipo biológico y orgánico, y el segundo, a un lugar cultural y de representación social, no sin decir que es una de

las múltiples miradas de estos dos conceptos, pues este es un asunto inacabado que está en constante transformación y movimiento.

Butler (1990) define el género como un proceso en el que las personas reciben significados culturales y con ello innovan los mismos, por lo que se podría decir que el género obedece a una connotación cultural, contrario al sexo que se asume desde características biológicas, físicas y de diferenciación para hombres y mujeres. En esa línea, Lamas (2000) refiere que es fundamental comprender que la diferencia sexual no es cultural, como sí lo es el género, por lo que no es posible situarlos en el mismo lugar, de hecho, confundirlos oculta la esencialidad del conflicto del sujeto con propio ser.

En Colombia se han tenido grandes avances al respecto y por fortuna hoy se establecen lineamientos ministeriales que invitan y orientan a las comunidades hacia acciones puntuales para dar lugar a la garantía de algunos derechos en un ejercicio de debate y discusión en torno al género, y allí, es fundamental reconocer que son las mujeres las que han posibilitado y trazado el camino para que esto hoy sea posible.

> […] La labor de muchos de los movimientos feministas se orientó a reivindicar el género como muestra de la incapacidad de las construcciones teóricas existentes para explicar las relaciones de desigualdad y subordinación entre los sexos. Por esta razón, la inclusión de una perspectiva de género a nivel de las políticas gubernamentales e intergubernamentales principalmente de desarrollo, constituye en la actualidad uno de los más importantes objetivos que las luchas por el reconocimiento de los derechos de las mujeres reivindican. (Mantilla, 1996, p. 157)

Es así como mucho de lo establecido acerca del género cobra sentido en las luchas lideradas por las mujeres en su búsqueda de paridad y reivindicación de derechos en una sociedad patriarcal, lo que ha puesto durante décadas a las mujeres en la esfera de lo privado, la sumisión y el no reconocimiento de sus derechos, por tanto, es inevitable mencionar sus lugares y resistencias cuando de género se trata.

Como ya se mencionó, en Colombia se ha venido trabajando de manera intersectorial para poner en diálogo la perspectiva de género, y desde distintas instituciones se han dado lineamientos para trabajar el enfoqué de género, con aportes significativos al lugar y la reivindicación de los derechos de la humanidad, principalmente el de las mujeres.

En la actualidad, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), en abril del 2022, establece la *Política pública de equidad de género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país*; con la que se espera se garanticen las oportunidades para las mujeres, la participación, la paridad, la prevención de las violencias basadas en género y el rol de las mujeres en condición de ruralidad, entre

otros múltiples aspectos que contempla el documento mencionado, lo cual se convierte en un gran avance en materia de país para dar lugar al enfoque de género.

En este sentido, estamos llamados a realizar un análisis y una reflexión profunda de los discursos, acciones y patrones en los que nos encontramos como sociedad, para desde allí, empezar a realizar transformaciones importantes y necesarias que nos permitan caminar en encuentro y reconocimiento con los otros y con *lo otro*, pues justo romper con las brechas de desigualdad y de heteronormatividad desde el género posibilitará interacciones basadas en el respeto y la democracia, lo cual es uno de los posibles y oportunos caminos para acompañar a las infancias.

Construcciones identitarias en aulas infantiles y su relación con el enfoque de género

El aula es un lugar de encuentro en donde a partir de múltiples interacciones se establecen acuerdos, normas, patrones, sentidos y significados del mundo que nos rodea; en el aula transita gran parte de la vida de las niñas y los niños, allí se convive y se comparte con otros; por ello, nos centraremos en la forma en la que interactúan las infancias con el fin de develar cómo los discursos e interacciones de las escuelas que les acompañan, tienen perspectivas homogenizantes y heteronormativas, dejando de lado elementos fundamentales como el género, la diferencia, la interculturalidad, la diversidad, entre tantos otros fenómenos sociales que hoy son emergentes y urgentes por abordar en la escuela, por lo que habrá que ver con mayor análisis cuáles son los discursos presentes en las escuelas infantiles, y qué es lo que configura las mismas.

Las aulas infantiles están configuradas por infancias que no son iguales, son diversas y con sujetos únicos, lo cual permite una sociabilidad desde las diferencias, entonces, el aula es un espacio social en el que confluyen interacciones de distintos órdenes. En palabras de Bourdieu (1994), el espacio social se configura gracias a la forma en la que se asumen los distintos agentes o grupos sociales, con ello, se da lugar a lo común y lo distante de cada integrante.

Las interacciones sociales de las niñas y los niños son distintas a las de los adultos, sus diferenciaciones obedecen a acciones propias acordes a sus hitos de desarrollo, no sin desconocer que mucho de lo que no es semejante para las niñas y los niños tiene influencias desde los adultos, es decir, es el adulto que acompaña las infancias quien influye significativamente en esa toma de decisiones puestas en la diferencia, sin embargo, las niñas y los niños habitan con mayor tranquilidad en la diferencia, pues ellos sí que saben de amor, respeto y convivencia, cosa que a los adultos aún nos cuesta…

> Elaborar el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posibles desde la

> perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello. (Bourdieu, 1994, p. 22)

De acuerdo con el autor, las representaciones sociales y las interacciones dadas en el aula no son fácticas, no se pueden tocar, lo que hace que sean mucho más reales, pues eso que no está dicho ni escrito en ningún lugar es de lo más concreto y presente en el aula, es decir, el espacio social de las aulas no está en los currículos ni en los modelos pedagógicos de las instituciones. De hecho, poco se habla de ello en estos documentos, pero es justo la interacción social lo que le da vida, sentido y contenido a la escuela, es allí donde se puede evidenciar lo significativo de cada lugar.

En consecuencia, abordar las interacciones y sus formas de construcción implica reconocer que las niñas y los niños no ingresan a las instituciones con sus mentes y cuerpos vacíos; al contrario, ya traen un sinfín de significados que les hace únicos, con acciones y configuraciones que constituyen su identidad, lo cual les permite construir identidades colectivas.

Los sociólogos Berger y Luckmann (1968) en su texto la *Construcción social de la realidad*, muestran cómo habitamos los seres humanos en distintos mundos, tales como el mundo objetivo, subjetivo e intersubjetivo, lugares en donde los seres sujetos subsisten y construyen espacios sociales en el marco de la realidad, el conocimiento construido socialmente y legitimado por las comunidades y la certidumbre de los fenómenos sociales.

En esa perspectiva, la cotidianidad dada en las aulas infantiles tiene lugar en la intersubjetividad de los mundos presentes, por lo que las infancias en el espacio social denominado aula, se encuentran con otras realidades distintas a las propias, pero también con realidades similares.

Por ello, en las aulas infantiles se aprenden múltiples contenidos de tipo social y cultural, muchos de ellos reafirman los saberes que ya han ido construyendo las niñas y los niños, y otros son totalmente nuevos, por tanto, en estas aulas se establecen rutinas y normas que se refuerzan día a día, lo cual determina patrones establecidos y privilegiados por la escuela.

Dichas normas y rutinas hacen parte del lugar que se ocupa en una sociedad, principalmente la escuela forma para ser ciudadanos y las infancias no se escapan de ello, sin embargo, en las interacciones diarias y cotidianas existen momentos en

donde no siempre se responde a la norma, esta se tensiona y se pone en conflicto cuando la norma sea social u oculta no responde a los sentires propios.

Con lo anterior, es necesario abordar la socialización como eje fundamental en las interacciones, para lo cual Berger y Luckmann (1968) han planteado tres momentos importantes: la socialización primaria, socialización secundaria e internalización de la cultura. La primera entendida como el nicho socializador de los humanos, dado en sus primeros días y meses de vida y en la esfera de lo privado de cada entorno familiar.

Los autores refieren que no se nace siendo miembro de una sociedad, sino que se nace con disposición hacia la socialidad y luego se llega a ser miembro, por lo que las infancias en su primer momento de socialización construyen patrones desde la aprehensión de un mundo ya establecido, muchas de sus acciones están mediadas por sus significantes, es decir, por los adultos que los reciben en su ingreso al mundo; en ese sentido, la socialización primaria posibilita la construcción de identidades en las niñas y los niños a partir de múltiples estímulos dados en el primer socializador.

El segundo, hace referencia a los dos submundos constituidos en las escuelas, sin embargo, este nuevo mundo cobra igual relevancia e importancia que el primero, por lo que institucionalidades importantes como familia y escuela empiezan a entretejerse, pues esta socialización se da cuando las niñas y los niños salen de sus entornos familiares y empiezan a interactuar en aulas infantiles, generando así un contraste con su mundo base.

Como ya sabemos, el entorno familiar tiene diferencias marcadas con la escuela y las aulas, en las aulas infantiles surgen nuevos conocimientos, los cuales pueden ser asumidos como propios y ajenos, no obstante, estos nuevos saberes alteran los ya aprendidos, es entonces, en el ejercicio mismo de socialización que esos nuevos saberes se constituyen como reglas sociales y normas establecidas que con el tiempo, desde las acciones pedagógicas que hacen las maestras para acercar a las niñas y los niños a la regla y a la norma, se convierten en acciones familiares y por tanto cohabitan con la primera socialización.

El tercer momento hace referencia a la internalización de la realidad, que tal como lo plantean Berger y Luckmann (1968), obedece a las realidades objetivas y subjetivas de los humanos, es decir, se dan intersubjetividades con elementos propios de las dos socializaciones puestas en el mundo que se comparte con otros y con otras realidades, que quizás son conocidas para algunos y desconocidas para otros.

Allí es absolutamente necesario pensar en la comunicación y el diálogo, pues es en esta relación que se fortalecen los vínculos afectivos, las identidades, y como si fuera poco se legitiman las formas y los discursos de los que hemos venido hablando. Pero, ¿cuáles son esos discursos? Para intentar responder a ello, se empezará por decir que la escuela tradicionalmente ha privilegiado la mirada sexista del género, entonces, las acciones pedagógicas de las maestras están cargadas en una diferenciación de hombres y mujeres, de modo que desde la voz de las maestras,

las niñas y niños escuchan constantemente frases como: “Las niñas van primero al baño y los hombres después”, “Las niñas a la derecha y los niños a la izquierda”, “Los niños no lloran”, “A las niñas les gusta el rosa y a los niños el azul y el verde”, “Compórtate como una niña, no seas brusca”, “¡Oye pasito! no ves que es una niña”.

Las anteriores expresiones son apenas unas de las tantas enunciadas con cotidianidad en las aulas infantiles, lo cual es muy lamentable; pues consciente o inconscientemente vamos contándole a las infancias que existen formas que corresponden a ser niño y ser niña, además, les cargamos con prohibiciones para unos y otros, entonces, se convierte en norma que los niños no pueden llorar, pero las niñas sí, adicional, existen colores que les “identifican” como el azul y el rosa, tiempos específicos para habitar los espacios, entre otras múltiples acciones cargadas de heteronormatividades y discursos biologicistas, lo cual no puede ser un asunto menor, pues las escuelas no pueden seguir legitimando estas formas, al contrario, están llamadas a trabajar por una educación infantil libre de sesgos de género.

> La visión binaria de los sexos se apoya en la heterosexualidad normativa, ordenamiento social que define la sexualidad legítima o “normal” a partir de la idea de complementariedad entre hombres y mujeres con base en las funciones reproductivas. Como consecuencia de ello, las sexualidades que se apartan de la norma heterosexual son repudiadas u ocultadas; las personas con deseos e identidades sexuales no normativas son marcadas como diferentes, perversas o anormales. En ese sentido, la sexualidad puede ser entendida como un sistema de opresión que se articula con el género, pero tiene su propia lógica al establecer jerarquías entre la sexualidad normativa y las prácticas que se apartan de ella, estigmatizando a quienes las encarnan. (MEN, s.f., p. 30)

Hasta aquí, es evidente cómo los sesgos de género dados en las instituciones genera exclusión y no reconocimiento de las diversidades, así mismo, se ha venido pensando que abordar el género con las niñas y niños no es viable en tanto “no están listos para ello” o se confunde con lo que la sociedad ha llamado ideología de género, y esa no es ni debe ser la intencionalidad pedagógica, pues las aulas infantiles deben apostar a la no ideologización y al sesgo, ya que su tarea está en posibilitar acciones propias en donde cohabiten todos los mundos posibles sin ejercer sobre las infancias una mirada adultocéntrica que les niegue y les robe la participación.

Del mismo modo, pensar que el género no es un asunto que le compete a la educación infantil, es avalar una concepción desde la carencia, el desconocimiento de las habilidades y capacidades de las infancias, es pensar que son sujetos inacabados, sin posibilidad de decisión, lo cual no es real, pues en la educación infantil se ve con mucha claridad que las niñas y los niños son sujetos capaces de decidir, participar y configurar sus propias comprensiones acerca del mundo

que les rodea y los discursos que les permea, no obstante, somos los adultos los responsables de brindar información oportuna y adecuada.

Espacios de juego: niñas y niños que juegan

Como se ha venido conversando las niñas y los niños son sujetos activos y en constante interacción, por lo que no podría quedarse de lado el juego como actividad rectora de las infancias y como derecho fundamental, ya que el juego es reconocido como necesidad vital y connatural en el desarrollo de las niñas y los niños, es una acción impostergable.

En la Convención sobre los Derechos del Niño se establece que el juego es uno de los derechos fundamentales para las infancias, del mismo modo, en el artículo 44 de la Constitución Política de la República de Colombia de 1991, se establece la recreación —la cual hace parte del juego, pero no es el juego en sí—, como uno de los derechos fundamentales que los adultos y el Estado le deben garantizar a las niñas y niños.

Del mismo modo, Huizinga (2007) plantea el juego como parte de la cultura, refiere que el juego es diversión y un complemento de la vida misma, haciéndose imprescindible no solo para la persona sino también para la comunidad, en la medida en que se comparte por transmisión cultural.

Con el marco anterior, se reconoce que el juego está presente en la vida de las niñas y los niños y que se vive en las aulas infantiles, por lo que aquí centraremos la atención en los lugares que se le ha otorgado al juego desde la mirada biologicista del género, así como el asunto de la mercantilización de la infancia desde un sinfín de juguetes que han sido fabricados bajo roles de hombres y mujeres.

Generalmente las niñas y los niños juegan con juguetes, claro, también juegan con sus cuerpos y con objetos no estructurados, pero en la mayoría de las instituciones se privilegia el juguete como objeto, el cual no es creado por las familias, sino que es comprado en la tienda más cercana al entorno familiar.

Tiendas que ofrecen cocinitas para las niñas, autos para los niños, barbies y bebés para las niñas, aviones y excavadoras para los niños, cajas de herramientas para los niños y kits de maquillaje para las niñas; entre muchos otros, además de marcar una diferenciación por los colores azul y rosa.

Lo anterior trae implicaciones muy complejas para las infancias, pues el juego además de ser mercantilizado, es sexuado, está puesto en roles específicos como por ejemplo pensar que las niñas pueden jugar a ser amas de casa y los niños a ser constructores, lo que supone una separación de los grupos; entonces, las niñas juegan con las niñas y los niños juegan con los niños, y esto, por lo que responde al aula, pues en espacios abiertos las canchas son habitadas por los niños únicamente, puesto que el fútbol como deporte, ha sido históricamente marcado para los niños, por tanto, se van estableciendo lugares de juego propios de niños y de niñas.

Es necesario aclarar que puede que estas acciones que realizan las infancias no necesariamente obedezcan a una indicación por parte de las maestras, sin embargo, tampoco han sido acciones cuestionadas y tensionadas en la educación infantil, si bien algunas instituciones principalmente de educación superior ya se encuentran trabajando en el tema y han hecho aportes significativos al mismo, aún falta demasiado y es urgente que se llegue a las aulas infantiles y no se quede únicamente en la academia.

Ahora bien, existe un factor que hoy se convierte en trascendental y es que las niñas y los niños hoy se ven enfrentados a múltiples estímulos, principalmente tecnológicos, que usan sus necesidades y en este caso, su derecho fundamental al juego como posibilidad de consumo. En consecuencia, los educadores infantiles están llamados a realizar estas reflexiones en miras de no aportar a la lógica mercantil y sexista en la que las industrias involucran a las niñas, a los niños y a sus familias.

Las acciones dadas dentro de los juegos empiezan a concebirse como estructurantes dentro de las interacciones dadas, y aunque estas no son fácticas, son reales y perjudican de manera significativa a cada niña y niño que participa en un aula infantil. “Las formas por las cuales los niños y las niñas construyen coordenadas identificatorias en términos de categorías de género es mediante la marcación sexual de cosas y lugares” (Tomasini, 2009, p. 81).

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que mucho del inmobiliario de los jardines infantiles obedece a estas lógicas, del mismo modo, se evidencian marcaciones importantes y develan un discurso homogeneizante y legitimado, no solo por el juego mismo, sino porque este va determinando los roles u ocupaciones en el que las niñas y niños se proyectan, pues las escuelas se han encargado de robarles sus momentos de infancia y les han impuesto la pregunta: ¿Qué quieres ser cuando seas grande? Como lo plantea Tomasini (2009), “a la hora de reproducir roles en los juegos las mujeres aparecen ocupándose de las tareas domésticas y los varones son los que «se van» a trabajar al espacio extradoméstico” (p. 79).

De modo que nos encontramos en un momento crucial para transformar estos patrones y posibilitar espacios de atención integral para los niños y las niñas con juegos y juguetes sin estas cargas, en donde la educación infantil sea un lugar seguro, propicio y libre de sesgos de género:

[Inicio de cita] Un juguete bueno es aquel que sin ser nada concreto puede ser todo. Facilitar juguetes a los niños que aporten variedad de juego tanto para jugar solos o con amigos, como para poder crear más de un juego con el mismo objeto: el barro, la pelota, piezas de construcción, las muñecas. (Tonucci, 2015, p. 9) [fin de cita]

Conclusiones

Los educadores infantiles estamos llamados a pensar y repensar cuidadosamente nuestras prácticas pedagógicas, es importante reconocer que somos referentes para las niñas y los niños, e iniciar con deconstrucciones personales alrededor de imposiciones hegemónicas, biologicistas y normativas que hemos venido compartiendo en las aulas infantiles, en miras de favorecer el desarrollo integral de las infancias, comprendiendo así la verdadera labor del educador infantil, trascendiendo del lugar de un maestro pasivo y sin ejercicios crítico reflexivos de la cotidianidad de las niñas y los niños, sus realidades y construcciones, los cuales se convierten en estructurantes de interacción y socialización.

Es fundamental abrir el debate y tomar postura en torno a estos aspectos, con el fin de replantear los juegos y juguetes, pero también, los recursos didácticos y pedagógicos que se usan con los niños y las niñas, pues es un llamado urgente y una de las necesidades actuales de la educación infantil. ¡Es tiempo de transformar patrones!

Referencias

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción.* Editorial Anagrama. Traducido por Thomas Kauf, 1997.

Consejo Nacional de Política Económica Social [Conpes]. (2007). *Documento Conpes 4080. Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país.* Departamento Nacional de Planeación. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4080.pdf

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Proeve fleener bepaling van het spel-element der cultuur*. Alianza Editorial.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, *7*(18). https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf

Mantilla, J. (1996). La conceptualización del género y su importancia a nivel internacional. *Agenda Internacional*, *3*(6), 153-167. https://doi.org/10.18800/agenda.199601.006

Millán Cruz, N. y Alarcón Cortés, L. J. (2008). *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo.*

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 22. El juego en la educación inicial*. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf

Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá. https://omeg.sdmujer.gov.co/

Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos Pedagógicos*, *7*(14), 72-87. https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/09/El-g%C3%A9nero--como-sistema-de-significaci%C3%B3n-y-la-experiencia-infantil.pdf

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños.* Editorial GRAO.

Capítulo

6

Coeducar de cero a siempre

COEDUCATING FROM INFANCY TO FOREVER

Victoria Vázquez Verdera
Doctora en Teoría de la Educación
Profesora Titular en la Universitat de València
toya.vazquez@uv.es
https://orcid.org/0000-0003-4364-3893
España

Palabras clave: coeducación; igualdad; género; paz; feminismo.

Keywords: Coeducation; equality; gender; peace; feminism.

Introducción

Este capítulo aborda cómo los aprendizajes que cada persona desarrolla de cero a siempre están mediados por un contexto cultural y simbólico que menosprecia lo considerado *femenino*. Lo cual provoca experiencias atravesadas por la desigualdad, tanto en niños como niñas, que es necesario transformar. La coeducación defiende que: a) la desigualdad de género es un problema público; b) las diferentes "elecciones" entre niños y niñas son consecuencia de la socialización; c) la coeducación es la clave para erradicar la violencia. Se finaliza reclamando la institucionalización de la coeducación.

La primera infancia comienza con el nacimiento de un ser humano que —entre otras características— es un ser sexuado. Un ser que va a ir configurando su propia identidad y percepción del mundo a través de las experiencias vividas con base en el contexto de interacción sociocultural-afectivo y su propia estructura neuroendocrina y psicológica. Entre estas experiencias, se encontrará las que tienen que ver con la masculinidad y la feminidad.

Incluso, ya antes de nacer las personas de su entorno habrán hecho uso de sus esquemas de género para proyectar ciertas características, preferencias y deseos. Basta con observar la ropa, la habitación u otros objetos culturales que le esperan; así como los mensajes verbales y no verbales que recibirá de su comportamiento para predecir el ideal normativo que alabarán las personas adultas que le cuidan o al que se le exhortará para ser parte de su grupo de iguales.

Así, durante estos primeros años se van interiorizando unos esquemas de género —que se presentan como normales— y que activan estrategias de consecución y adecuación al ideal normativo y a los modos de relación. Los imperativos de género alcanzan a las formas de interacción, de expresión de placeres y experiencias, al uso de espacios y tiempos, al desarrollo de prácticas de cuidado, a las habilidades a desarrollar que se transgreden y reproducen. Incluso las formas de pensarse, tocarse, vestirse, mostrarse, divertirse o alimentarse son prácticas mediadas por los significados con los que se representa lo masculino y lo femenino. Es decir, los variados procesos de interiorización e identificación o no con los modelos genéricos comprometen lo social, lo corporal, lo perceptivo, lo cognitivo, lo afectivo y lo emocional. Todo este entramado de expectativas se reproduce y transgrede en la historia personal de cada ser humano.

La primera infancia es una etapa de la vida donde las experiencias dejan una impronta más íntima, y se desarrollan las herramientas emocionales y cognitivas para manejarse en el mundo y construir una imagen de la propia identidad. Por eso, es una etapa de gran vulnerabilidad y también de gran potencialidad para compensar situaciones de partida marcadas por la desigualdad, la injusticia y la ignorancia. Es por esto que las políticas internacionales y nacionales en defensa de los derechos humanos de la infancia, son de vital importancia. Así, por ejemplo, en Colombia la Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el

Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, establece que el Estado colombiano se compromete a través de esta política a trabajar para que cada niño y niña en tiempo presente: a) cuente con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral; b) viva y disfrute del nivel más alto posible de salud; c) goce y mantenga un estado nutricional adecuado; d) crezca en entornos que favorecen su desarrollo; e) construya su identidad en un marco de diversidad; f) exprese sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta; g) crezca en entornos que promocionen y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

Si desagregamos estos derechos por sexo, observamos que ser niña es un factor de riesgo para que el desarrollo integral se vea amenazado. Existen muchas manifestaciones que ponen en evidencia las desigualdades de género en todas las latitudes del planeta. Basta con observar las tasas de escolarización, los índices de desnutrición, de trabajo infantil, de abusos sexuales y físicos. También, en observaciones más cotidianas como son los usos de tiempos y espacios en el ámbito escolar, doméstico o de ocio, podemos advertir desigualdades entre lo que se permite y estimula a los niños y a las niñas en el tipo de actividades en las que se desarrollan. Y si observamos el mundo adulto, estos asuntos cobran además un carácter estructural y de reconocimiento social y económico según quienes las realicen.

Del mismo modo, los niños y las niñas —a través de continuas experiencias cotidianas— observan los contextos en los que se desenvuelven y aprenden a mostrarse en función de una desigualdad que tiene sus raíces en la dicotomización del mundo y la desvalorización de lo asociado con lo femenino. Incluso, sus cuerpos sexuados son también mediados, percibidos, sentidos y pensados a través de las representaciones culturales y simbólicas sobre lo masculino y lo femenino. Aunque actualmente en la mayor parte de países, niñas y niños convivan en los mismos espacios de socialización[3], las expectativas que unos y otros reciben no solo son diferentes, sino desiguales. A pesar de que en el siglo XXI es común que ambos sexos puedan ir a las mismas escuelas, las mismas actividades de ocio o culturales, unos y otros acaban teniendo experiencias desiguales y "eligiendo" prácticas y objetos culturales que resultan sexistas. Basta con observar en los parques, los salones, los patios o los hogares, qué productos utilizan, qué cantidad y tipo de atención reciben, cómo se relacionan con las otras personas, cómo ocupan los espacios, etc.

[3] La diferencia entre socialización y educación, es que la socialización consiste en el aprendizaje de normas, habilidades, costumbres, lengua, etc., como consecuencia de la interacción con un contexto social. En cambio, la educación consiste en la acción consciente, intencionada y voluntaria para provocar o facilitar aprendizajes que suponen cambios de mejora. De manera, que la socialización se produce de manera espontánea siempre que convivimos en un entorno social, pero para poder hablar de educación es necesario que los aprendizajes sean deseables.

Discusión

La coeducación es un proyecto ético

Al tomar en serio que el sistema escolar ha de prestar un servicio público, es decir, un servicio al conjunto de la ciudadanía, es prioritario abrir el debate social. Ello implica abrir un escenario de discusión pública en el que se debatan las finalidades que son prioritarias y centrales para la ciudadanía. Si analizamos con espíritu crítico las prácticas habituales en los centros educativos y en las familias, habremos de enfrentarnos al hecho de que el desarrollo integral, al que se hace referencia en las finalidades que actualmente se demandan para la primera infancia, no incluyen ciertos aspectos que mejorarían el bienestar personal y la participación política en la sociedad. El reto educativo consiste en que los y las menores reciban un trato sin sesgos de género y que se desarrollen en contextos en los que no se impongan ideas que alimenten la desigualdad, entre lo considerado masculino y femenino.

El contenido cultural que forma parte del currículo escolar tiene su origen en el conjunto de saberes que se consideraron necesarios para los varones, y al que posteriormente se incorporaron las féminas (Ballarín, 2006). Se trata, en todo caso, de un currículo orientado al desempeño en el ámbito laboral y público, y que obvia todo aquello referido a lo considerado femenino y doméstico. Aunque no se explicite en las declaraciones de intenciones de los diferentes sistemas y etapas educativas que se activan en cada territorio, el currículum escolar es masculino y está diseñado desde preconcepciones dicotómicas y androcéntricas —que consideran necesario preparar al alumnado para su futuro desempeño en el ámbito público, contribuir económicamente a través del trabajo productivo remunerado, consumir los bienes y servicios que el mercado ofrece y utilizar la violencia si su "yo" o su "patria" ven amenazada su superioridad—.

En contraposición a la transmisión del modelo hegemónico de masculinidad, sostenemos que merece la pena universalizar ciertos valores que hacen el mundo más habitable. Por eso, defendemos que la igualdad también se aprende (Simón, 2010). Y que el currículum escolar ha de ser transformado para transcender ciertos aspectos que son ignorados y que tienen que ver con la idea de que el cuidado ha de permanecer en el ámbito privado. Es necesario que incluya las aportaciones al bienestar social a través de la producción de bienes y servicios sin valor de mercado, la participación política en las relaciones de vecindad, la participación cultural en espacios domésticos y la participación científica en los contextos no académicos o empresariales son ignoradas.

Transformar los currículos androcéntricos permite imaginar otros mundos posibles. Por eso, sostenemos que la coeducación es un proyecto ético para construir una cultura de paz e inclusión. Entendemos la educación para el cuidado como la opción más acertada para acabar con los estereotipos de género y con la subordinación de lo femenino (Vázquez et al., 2012). El feminismo desmitifica la idea de la supremacía

masculina como algo tolerable y ya observable en los niños varones, caracterizados por la impulsividad y la rivalidad, frente a la docilidad y abnegación de las niñas. Enseñar a los niños y las niñas el valor del cuidado es clave para construir relaciones igualitarias entre las personas.

Así, cuando las relaciones al interior de las familias se basan en la confianza y el reconocimiento recíproco, se aprende el respeto y la igualdad. Carmen Ruiz Repullo (2017) afirma que las familias en las que los roles de género se hayan cuestionado y deconstruido, educarán siguiendo pautas más igualitarias que aquellas otras en las que se sigan reproduciendo patrones marcadamente sexistas. El aprendizaje de roles y estereotipos sexistas se aprende a través de lo que observamos y escuchamos día a día, de los cuentos infantiles, los relatos que se muestran a través de las pantallas, los juguetes con los que repetimos comportamientos, las formas que se utilizan para gestionar los conflictos emocionales, la manera como se interpretan nuestros comportamientos espontáneos, entre otros.

La desigualdad es consecuencia de un modelo sociocultural que se puede cambiar

Las sociedades democráticas, plurales e igualitarias actuales —a través de los organismos internacionales y nacionales y de la propia sociedad civil—, han conseguido que exista una legislación vigente que legitima la igualdad como valor y rechaza la violencia. Cada vez existen más personas e instituciones locales, nacionales e internacionales conscientes del impacto que tiene la educación en la igualdad. Cuando hablamos de coeducación, no debemos asociarla tan solo con la escuela. La coeducación ha de convertirse en un reto asumido por el conjunto de la sociedad civil como son las familias, los medios de comunicación, las iniciativas de ocio y tiempo libre. Incluso en áreas como el urbanismo, disposición de jardines, monumentos y edificios, museos de todo tipo y redes sociales, se transmiten mensajes sobre la valorización que recibe lo masculino y lo femenino.

Existen muchos elementos en la vida social a través de los cuales aprendemos lo que significa ser mujer o varón, cómo relacionarnos con las demás personas, cómo manifestarnos o hacer uso de los espacios. Las infraestructuras físicas, las formas de relacionarnos entre personas o la disposición de los objetos materiales y simbólicos, nos invitan a estar en el mundo de diferentes maneras. Solo desde la reconstrucción no androcéntrica de los espacios que ocupamos, podremos alcanzar el reto de desarrollarnos en libertad e igualdad (Subirats, 2017).

Para ello, es necesario transformar los relatos que se (re)producen a través de los modelos de familia, de relaciones de pareja, de gestión institucional, de los productos culturales y de ocio, de organización laboral, de consumo. Si tratamos de sustituir los viejos modelos por otros que están a la altura del ser humano del siglo XXI, podremos comenzar a construir nuevas identidades individuales y colectivas más sostenibles para la diversidad de seres humanos y del planeta en el que

habitamos. Es imprescindible coeducar para construir una ciudadanía en igualdad (Arnot, 2009).

Hoy en día se han construido relatos aparentemente rompedores con los viejos esquemas, pero que siguen perpetuando ciertas "elecciones personales", usos de tiempos y espacios en el ámbito profesional, doméstico o de ocio que están claramente sesgados. En la actualidad siguen existiendo muchas más manifestaciones de las que desearíamos, que ponen en evidencia las desigualdades de género en la gestión familiar, en los productos culturales y de ocio, en la organización laboral, en los modelos de consumo, etc. El reconocimiento social y económico que tienen diferentes actividades, según quien las realice, no ha soltado del lastre de la dicotomización del mundo y el menosprecio de lo asociado con lo femenino.

El camino para lograr la igualdad de género necesita comenzar por dejar atrás la misoginia y la dominación patriarcal. Y así, hacer posible el desarrollo de la afectividad y sensibilidad hacia quienes nos rodean, favoreciendo el encuentro con las otras personas y valorando los aspectos diferenciales y los sexuales, entre otros, como elementos enriquecedores de ese encuentro. Reconocer y gestionar las situaciones de conflicto desde la reflexión sobre sus causas, tomando decisiones negociadas para solucionarlos de forma creativa y no violenta; conocer y potenciar los derechos humanos y su aplicación a las situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo una actitud crítica, solidaria y comprometida frente a las situaciones de violencia de género que los vulneran; dar valor a las acciones que nutren la paz y el diálogo, rechazando el uso de la violencia, la imposición o la coacción. Una educación así, requiere dejar atrás el modelo del héroe y activar nuevos estilos de enseñanza en las familias, las calles, las escuelas y el resto de agencias culturales. Está demostrado que los niños y las niñas aprenden más por lo que las personas de referencia hacen, que por lo que dicen. Recibir una educación libre de androcentrismo influye decisivamente en los valores y en las actitudes que se aprenden y en la formación de una identidad personal madura y solidaria.

¿Qué tipo de educación necesitamos?

La primera infancia es una etapa clave para mostrar que el cuidado en los espacios domésticos, familiares y escolares es un valor y una práctica que puede ser realizada tanto por varones como por mujeres. Una etapa clave para recibir el afecto y la atención que necesitamos para desarrollarnos como personas libres de sexismo y capaces de participar en la construcción de la igualdad y la convivencia pacífica. Lo que ocurre es que no todo tipo de educación es eficaz para desmontar los elementos culturales con los que construimos nuestras identidades personales y los currículos de nuestras escuelas o de nuestras pautas de crianza. Por eso, decimos que el sistema educativo puede constituirse, tanto como herramienta que enmascara relaciones de poder ilegítimas como el camino para diseñar horizontes emancipadores.

Las investigaciones actuales siguen llamando la atención sobre la necesidad de una acción positiva que permita superar el sexismo que coarta y encorseta a las personas (Tomé et al., 2021), así como transformar el androcentrismo en los contenidos curriculares, las prácticas escolares y toda legitimación de la desigualdad y normalización de altas dosis de violencia (Díaz-Aguado et al., 2021). La sociedad civil suele echarse las manos a la cabeza ante noticias puntuales en las que la violencia misógina y sexista se hace más evidente por su brutalidad. Pero lo que debería hacer es un trabajo de reflexión crítica para poner sobre la mesa las paradojas del sistema y desenmascarar los mecanismos sutiles y cotidianos que reproducen la desigualdad y legitiman la violencia (Ruiz Repullo, 2017).

La coeducación es imprescindible para educar hacia la igualdad y prevenir la violencia. Coeducar en los hogares, las escuelas y todos los espacios de convivencia permite el empoderamiento de las niñas, favorece el desarrollo de masculinidades igualitarias, presenta la diversidad como fuente de enriquecimiento y dinamiza el desarrollo comunitario. La coeducación es una forma de hacer educación para la paz y la sostenibilidad.

¿Qué es la coeducación? Una de las definiciones clásicas en el ámbito español donde me desenvuelvo, es la proveniente de los años 80 en el Feminario de Alicante (1987, p. 22): "un sistema de intervención intencionado que, partiendo de la realidad de sexos diferentes y de géneros desiguales, pretende como objetivo la construcción de un mundo común y no enfrentado". Esta definición parte del presupuesto de que toda coeducación ha de llevarse a cabo en un contexto mixto o de convivencia de ambos sexos. La inclusión de varones y mujeres es necesaria para posibilitar la comunicación y el reconocimiento mutuo. Así, la coeducación se caracteriza por tres rasgos. En primer lugar, por ser una intervención intencionada y contraria a otras agencias de socialización que legitiman la desigualdad y normalizan la violencia a través del sexismo en el lenguaje, las expectativas desiguales, las coacciones a la libertad individual, etc. En segundo lugar, por partir del hecho de que existen las diferencias sexuales, pero que estas no deben jerarquizarse ni imponerse. Y, en tercer lugar, por buscar la construcción pacífica de una nueva realidad que reconozca lo considerado femenino y lo considerado masculino en plano de igualdad.

No podemos mirar a otro lado cuando se impone la supremacía de lo considerado masculino sobre lo considerado femenino. La intervención educativa es clave para desarrollar las estrategias necesarias para desarticular los esquemas de socialización de género, partiendo de tres presupuestos: a) la desigualdad de género es un problema público; b) tiene unas raíces socioculturales, puesto que surge desde la posición de subordinación de lo femenino respecto a lo masculino transmitida culturalmente y manifiesta en el actual androcentrismo; c) la desigualdad de género menoscaba el disfrute de los derechos humanos y de las libertades de las personas.

La consideración de la desigualdad de género como problema público, es contraria a las tesis defendidas por quienes afirman que este es un problema de menor importancia y, con frecuencia, circunscrito al ámbito doméstico, donde habría que

buscar la solución al problema. Frente a esta postura, defendemos que desde los años 60 del siglo pasado, el pensamiento feminista coincide en afirmar que "lo personal es político". En otras palabras, no se puede dividir la esfera de la acción en cosas que son políticas y otras que son personales. Para las mujeres, su vida personal se desarrolla en tales condiciones que tienen alcanzan un nivel político, tienen que darse cuenta que las trabas que tienen son políticas. Tanto las mujeres como los hombres han de comprender que lo personal es político; que muchos de sus miedos, angustias y problemas individuales derivan de unas condiciones de vida que tienen una explicación más colectiva. En esa tradición del feminismo, lo primero fueron las reivindicaciones políticas del derecho a intervenir en paridad con los varones en los asuntos públicos, que se concretó en el derecho al voto, como clave para una larga serie de transformaciones sociales: el derecho a la instrucción, a la educación superior, al ejercicio de cualquier profesión y a la gestión sobre el propio patrimonio y recursos. Pero la afirmación de que lo personal es político significa en la actualidad, un paso más sobre aquellas anteriores reivindicaciones: los márgenes mismos de lo político han cambiado y no se está dispuesto a admitir que haya zonas en la vida de las mujeres de las cuales estén excluidas la igualdad con el varón, la decisión conjunta y el diálogo.

La segunda idea de la que partimos se refiere a que la desigualdad de género tiene raíces sociales y responde a tradiciones culturales de subordinación de lo considerado femenino. El androcentrismo y el pensamiento dicotómico derivado, divide el género humano entre aquellos que se imponen para dominar el mundo de la naturaleza y la industria, y aquellas que sostienen la vida de las personas y del planeta. Esta es la razón por la que los niños "eligen" juegos y juguetes relacionados con la acción, la fuerza, la competición; y las niñas con lo doméstico, la maternidad, el agradar, etc. Para conseguir la igualdad efectiva entre los sexos se requiere de reformas legales, pero también de reformas culturales que erosionen en profundidad las raíces del patriarcado (Leal y Arconada, 2011).

Hemos de educar con espíritu optimista y realista, convencidas de la capacidad de agencia de la ciudadanía. La educación juega un papel decisivo en el mantenimiento y la transformación de nuestras formas de conocer, actuar y sentir nuestras vidas individuales y colectivas. Por eso, hemos de transformar los valores culturales para construir nuevos marcos conceptuales, convivenciales y de construcción de la propia identidad.

El tercer presupuesto del que partimos es que la desigualdad con la que se mide a las mujeres por el hecho mismo de serlo, es una negación de la capacidad de agencia de la mitad de la humanidad. En muchas ocasiones a las mujeres se las supone carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. El trato desigual hacia las mujeres no puede ser percibido como un asunto personal, de pareja, ni familiar o como justificables según las costumbres de una cultura concreta o razonables desde una determinada creencia religiosa. Las disposiciones jurídicas protectoras de los derechos humanos son instrumentos legales con los que se responden y afrontan las amenazas lanzadas contra la existencia y dignidad

de las personas. Por eso, decimos que el grado de cumplimiento de los derechos humanos medirá el grado de desarrollo humano que las personas y las sociedades somos capaces de alcanzar.

Necesitamos acabar con la normalización de la violencia

Aunque verbalmente delante de los y las menores rechacemos el uso de la violencia como algo a emular, los mensajes implícitos cotidianos les transmiten el mensaje contrario. El modelo hegemónico de éxito y prestigio social se constituye como elemento legitimador de comportamientos insolidarios y violentos que se perpetúan a través de la rivalidad y falsas creencias relacionadas con la autosuficiencia. Continuamente asistimos a demostraciones públicas sobre el desprecio por el sufrimiento, sobre el rechazo a la solidaridad y sobre la voluntad de ganar a toda costa. En este escenario, situarse en una posición de superioridad y perpetuar la jerarquía impuesta son indicadores de virilidad. En consecuencia, en este contexto cultural hay personas a las que les parece atractivo la imposición del poder y la fuerza, y llegan a afirmar que les parecen atractivos los varones que parecen agresivos o se saben imponer[4].

Los comportamientos violentos perpetuados por los niños en los centros de enseñanza, no son consecuencia de ciertas características genéticas en los niños varones, sino de los modelos hegemónicos de género. La socialización de los niños está muchas veces atravesada de prejuicios sobre una socialización de género dicotómica que se articula a través de prácticas cotidianas que les enseñan que conmoverse les convierte en figuras débiles y "afeminadas". La represión de los sentimientos de sufrimiento propios o ajenos y el situarse por encima, se utilizan como mecanismos para rechazar la propia vulnerabilidad. Por eso, la imposición de los propios deseos y fantasías a los demás a través del abuso de poder y la tiranía se concibe como algo casi "natural" para quienes se identifican con "la fuerza viril".

La cultura dominante, que aún se enseña en muchos hogares y escuelas, exalta el ideal del guerrero y presenta como héroes a quienes ponen en riesgo la vida. Los mensajes socioculturales que se transmiten a través de la publicidad, los medios de comunicación y las redes sociales perpetúan las jerarquías dicotómicas dentro del hogar, la noción de independencia entendida como autosuficiencia, y obvian las convicciones relacionadas con la búsqueda del bien común. Además, los modelos de relación que se transmiten no ayudan a modificar los procesos de socialización

[4] En el estudio dirigido por María José Díaz-Aguado Jalón (2021), en que participaron 13.267 adolescentes residentes en España de entre 14 y 20 años se constataron empíricamente, entre otros paradigmáticos resultados, las inercias culturales que muestran complicidad con los comportamientos violentos: un 15,2 % de la población encuestada afirma estar algo de acuerdo con que "el hombre que parece agresivo es más atractivo" (p. 71). Es cierto, que ha habido avances en la puntuación en los diferentes ítems —que recoge también este estudio— y pone de relieve lo eficaz de las campañas de sensibilización y prevención realizadas. Pero aún así, todavía se encuentran que en torno al 31,2 % y 31,4 % de los adolescentes justifica la violencia como forma de solución de conflictos, en creencias como: "está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo" o "es correcto pegar al que te ha ofendido" (p. 72).

(diferencial) tradicionales y desarrollar otros alternativos que puedan servir como alternativas y prevención de la violencia de género (Ferrer y Bosch, 2013).

Al mismo tiempo, en el sistema educativo se muestran ciertos contenidos que se imparten sin mediar ningún pensamiento crítico sobre ellos, siendo cómplices de estas estructuras patriarcales. La genealogía de la ciencia y la historia no recoge todo lo realizado por las mujeres (López-Navajas, 2015). En demasiadas ocasiones observamos la indulgencia con la que se trata la violencia, tanto en los asuntos cotidianos como en el tratamiento curricular de temas que pueden ser las guerras o los procesos de expansión territorial. Además, se dejan fuera de la formación académica elementos que tienen que ver con el desarrollo de las capacidades lógico-argumentativas para el desempeño doméstico o en las relaciones de amistad y vecindad. La formación para el desempeño ocupacional solo incluye lo profesional. La educación moral consiste más en la enseñanza de una serie de principios abstractos que en la vivencia del encuentro con el otro desde criterios éticos. Estos son algunos hechos ejemplificadores de cómo la forma de concebir las finalidades y el currículo escolar se genera en demasiadas ocasiones desde criterios androcéntricos.

El sistema escolar sigue siendo uno de los espacios sociales donde se forjan, reproducen, refuerzan y confirman roles, estereotipos y subjetividades sexistas (Mainer et al., 2022). Por eso, necesitamos la coeducación como proyecto ético que tiene por finalidad actuar para eliminar el sexismo y cualquier situación discriminatoria o violenta por razón de género. Si queremos transformar nuestras sociedades individualistas y sexistas, necesitamos coeducar navegando a contracorriente de como lo hacen los diferentes agentes socializadores (Subirats y Tomé, 2010). La coeducación es un proceso intencionado a través del cual se busca desarrollar identidades personales libres de sesgos de género y capaces participar en el desarrollo sostenible, sin establecer relaciones de poder que subordinen un sexo al otro. Poner en marcha la coeducación, implica repensar con espíritu crítico qué enséñanos, cómo enseñamos y para qué enseñamos. Es necesaria una acción positiva que permita superar el androcentrismo que coarta y encorseta a hombres y mujeres, justificando la desigualdad y normalizando altas dosis de violencia.

Conclusiones

El último informe de la Unesco titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, invita a preguntarnos sobre qué debemos seguir haciendo, qué debemos dejar de hacer y qué debe replantearse. La Agenda 2030 incluye el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5: “empoderar a todas las mujeres y niñas”. Por eso, reclamamos la institucionalización de la coeducación para que los estereotipos de género no impongan fronteras al conocimiento, al desarrollo de las personas ni a la participación de las mujeres y niñas en todos los espacios. La coeducación es un elemento central en la construcción de la paz, la igualdad, el respeto y la corresponsabilidad.

Referencias

Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad: compromisos con las agendas globales y nacionales*. Morata.

Ballarín, Pilar. (2006). Historia de la coeducación. *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*, (5), 8-18.

De Alicante, F. (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Víctor Orenga Editores.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España.* Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/202 1/pdfs/Estudio_ViolenciaEnAdolescencia.pdf

Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17*(1), 105-122. https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350008.pdf

Leal, D. y Arconada, M. (2011). *Convivir en igualdad: prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas.* Editorial UNED.

López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/items/a1866e6a-6122-4e2f-a9be-b28dbbf15135

Mainer, J., Cáncer, P. y Martín, M. (2023). Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta. *Conciencia Social: Segunda Época*, (6), 71-96.

Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, *2*(1), 166-191.

Simón, M. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.

Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Ediciones Octaedro.

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

Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X. y Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Ediciones Octaedro.

Vázquez, V., Escámez, J. y García, R. (2012). *La educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Brief



Capítulo 7

Avances y retos de la educación inicial Inclusiva en el contexto colombiano: una mirada desde la atención a la discapacidad y el enfoque de género

Progress and Challenges of Inclusive Initial Education in the Colombian Context: Perspective of Disability and Gender Attention

Jenny Natalia Torres Zambrano
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
natalia.torres@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-0921-9343
Colombia

Harold Andrés Aguilar Bastidas
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
harold.aguilar@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5703-7600
Colombia

Palabras clave: infancia; educación; discapacidad; género.

Keywords: Childhood; education; disability; gender.

Introducción

En Colombia gracias las leyes de infancia y adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006) y de primera infancia (Congreso de la República, 2016), se han afianzado procesos para que la primera infancia ocupara un lugar relevante en la agenda pública. Con ello, se movilizó a las administraciones locales a crear Rutas de Atención Integral (RIA) con enfoque territorial, de derechos y diferencial bajo esquemas participativos y de mejoramiento continuo. En ese sentido, se ejecutaron inversiones asociadas con infraestructura, organización de procesos administrativos, disposición de requerimientos para garantizar la salud y nutrición, mejorar la acción pedagógica y cualificar el talento humano (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017).

Para orientar los protocolos operativos, se establecieron unos mínimos básicos de funcionamiento, denominados *realizaciones.* Así, cada gobierno local asumió la responsabilidad de, a través de sus instituciones, garantizar que cada niño y niña fuera acogido por una familia; viva y disfrute de un alto nivel de salud; goce de un estado nutricional adecuado; crezca en un entorno que favorezca su aprendizaje y desarrollo; construya su identidad en un marco de diversidad; exprese sus sentimientos, ideas y opiniones, y sea tenido en cuenta en sus entornos cotidianos; y goce plenamente de sus derechos contando con atención prioritaria cuando presente algún riesgo de vulneración de los mismos (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013).

Particularmente, en el sector educativo el Ministerio de Educación Nacional desde el 2009, a cargo de la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, asumió el desarrollo de la línea técnica de la educación inicial y preescolar, desde el marco de la atención integral, es decir, como un derecho impostergable y un estructurante para el desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Bajo esa premisa, diseñó lineamientos para la comprensión y acompañamiento de las infancias y las familias desde una perspectiva de derechos. Con ello, se establecieron orientaciones para la organización curricular, disposición de ambientes y diseños de experiencias que posibilitaran dar respuestas oportunas, eficientes, reales y territoriales para el fomento del aprendizaje y el desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Lo anterior, permitió que en los diferentes territorios del país se adelantaran acciones entendiendo el desarrollo de los niños, las niñas y las familias, como un proceso singular de transformaciones de características, capacidades, cualidades y potencialidades hacia la conquista de la autonomía y la identidad, y que, solo se posibilita a través de la interacción con diferentes actores, contextos y experiencias con sentido (Alcaldía de Santiago de Cali, 2019). Por ello, se espera que las acciones de los adultos para acompañar a las infancias sean conscientes e intencionadas, identifiquen de experiencias cotidianas oportunidades para potenciar el desarrollo

y el aprendizaje, y que reconozcan que las actividades rectoras[5] son inherentes a la vida de los niños y las niñas.

En consideración, los adultos responsables de los entornos cotidianos de los niños y las niñas, son movilizadores para que se cumplan los tres principios de la educación inicial y preescolar consistentes en que

> los niños y las niñas construyan su identidad en relación con los otros, se sientan queridos y valoren positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo; […] los niños y las niñas sean comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones, y con ello, imaginen y representen su realidad; […] [y finalmente que], los niños y las niñas disfruten aprender, exploren y se relacionen con el mundo para comprenderlo y construirlo. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 43)

Con lo expuesto, la educación inicial en Colombia cuenta con importantes conquistas hacia una perspectiva de atención incluyente, pues por sus enfoques, sugiere el reconocimiento de la diversidad humana y la participación conjunta. Al respecto, se reconoce el género como una diferencia existente que no debe conducir a estigmatizaciones, discriminaciones sobre capacidades o mecanismos de expresión. Por lo tanto, desde el inicio de la construcción de la política pública se precisa que niños y niñas deben contar con igualdad de oportunidades para explorar espacios y materiales, preguntar, plantear hipótesis, jugar, compartir, experimentar y aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Por otra parte, es preciso señalar que cuando un niño, niña o familia enfrenta una condición de discapacidad, es requerido el reconocimiento de realidades particulares que posibiliten el establecimiento de apoyos diferenciales de corte humano, material y financiero que posibiliten accesos, comunicación y participación legítima, y con ello, se dé cumplimiento a los principios en mención de forma plena (Ministerio de Educación Nacional, 2014). A pesar de lo anterior, no existen lineamientos que pongan la reflexión hacia un balance más justo desde un enfoque de atención a la discapacidad.

En ese sentido, este capítulo busca reconocer y presentar los avances de la educación inicial en el contexto colombiano, desde una perspectiva inclusiva hacia la atención de niños y niñas con discapacidad y con enfoque de género, y los retos que, desde la política pública se siguen enfrentando para la garantía plena de sus derechos. Al respecto, el tema se aborda considerando la relación con patrones culturales, procesos comunicativos, el aporte que podría tener el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en contextos de educación inicial y preescolar, y la necesidad de articulación y reconocimiento de los servicios y tecnologías de asistencia para favorecer la participación colectiva.

[5] Se entienden como actividades rectoras aquellas que son inherentes al aprendizaje y al desarrollo y, por tanto, son medio para posibilitarlos. Se establecen cuatro categorías en el marco de la política pública en Colombia: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Discusión

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional busca promover en todas las trayectorias del sistema educativo el enfoque de educación inclusiva como eje central en la articulación y consolidación de un sistema democrático (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Lo anterior implica que, para alcanzar los retos y desafíos en la atención educativa a la diversidad, se cuente con aspectos curriculares centrados en la justicia, en donde las personas desde los diferentes roles deben estar abiertos a realizar negociaciones en las dimensiones políticas, sociales, económicas y, en general, lo humano (Correa y Restrepo, 2017).

En consideración, Lansdown (2005) afirma que, en los contextos de educación reconocer las voces de los niños y las niñas es un asunto de justicia social y la única manera de garantizar el cumplimiento de sus derechos, pues todos los seres humanos deberían tener la oportunidad de ser partícipes de las situaciones de su vida, influir sobre lo que ocurre en ella e implicarse en la configuración de su entorno. Por lo tanto, los niños y las niñas deben ser coopartícipes en la construcción de alternativas sobre qué, cómo y para qué aprender en el marco del momento histórico que atraviesan.

Adherido a lo anterior, la autora sostiene que cuando los niños y las niñas participan en las decisiones que los afectan aumenta su autoestima, confianza, se fomentan sus capacidades generales, se producen mejores rendimientos, se refuerza la comprensión de los procesos democráticos y el compromiso con los mismos, además, garantiza mejores condiciones de protección para ellos y ellas (Lansdown, 2005). Por lo tanto, fomentar su partipación legítima es una oportunidad hacia los retos propios del siglo XXI (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018), pues permite el desarrollo de la autonomía, independencia y adaptabilidad social.

Con un argumento similar, en la década de los 70, las personas con discapacidad formalizaron el movimiento a favor de la vida independiente, en este, se expresa la idea que ninguna decisión que influya sobre este grupo poblacional se debe tomar sin su plena participación. Lo anterior, controvierte perspectivas asistenciales o paternalistas, pues bajo el lema “Nada sobre nosotros, sin nosotros”, exigen que la garantía de sus derechos se realice considerando sus voces (Consejo privado de competitividad, 2022). Es decir, que pensarse una educación incluyente implica la capacidad legítima de participación y opinión de las personas con discapacidad.

En ese marco, es requerido que puedan contar con apoyos que reduzcan los obstáculos de expresión de identidad y garantizar el acceso a servicios, información y oportunidades para participar en las decisiones que los afectan (Agencia de la ONU para los refugiados, s.f.). Sin embargo, Jaramillo y Mejía (2020) manifiestan que en los contextos educativos nacionales, se ha consolidado una idea limitada de participación, dado que se ha reducido a la acción en la que los niños y las niñas

levantan la mano para responder preguntas por temor o para agradar al docente, deslegitimado sus propias posturas.

La situación tiende a complejizarse debido a los estereotipos de género que, desde la primera infancia, inciden de manera determinante en los procesos de construcción de identidad, eliminando la expresión de sus capacidades y habilidades. En muchos casos, los estigmas alrededor del género reducen el espectro sobre la construcción de proyectos personales y sociales, y la disposición de barreras por parte de la sociedad a unos campos de conocimiento o experiencias específicas[6] (Ministeiro de Educación Nacional, 2021).

Bajo este contexto, el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado herramientas que validan el lugar profesional de los maestros de primera infancia y los reconoce como actores intelectuales que construyen conocimiento en sus realidades con los niños y las niñas con perspectiva territorial, de derechos y diferencial (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Particularmente, para los servicios de atención a la primera infancia, sugiere la organización de prácticas pedagógicas alrededor de cuatro elementos clave —indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso—, en función de los momentos transformadores de los cursos de vida de los niños y las niñas —entre nacer y caminar, hablar y explorar, preguntar y representar el mundo, y compartir y crear con otros— (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Con ello, se espera que el maestro sea consciente de sus capacidades personales para acompañar desde la corporalidad, la palabra y la disposición del ambiente, asegurando el cumplimiento de los propósitos de la educación inicial y preescolar, configurando las oportunidades para que todos los niños y las niñas tengan iguales oportunidades de participar legítimamente para aprender —comprender situaciones, interactuar y vivir en comunidad— y desarrollarse —ganar autonomía, mejores formas de expresión y aprovechar su creatividad— (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

No obstante, si no existe una apertura cultural —concepciones, actitudes y prácticas— para la atención a la discapacidad y la mitigación de los estereotipos de género, los lineamientos, aunque representan un avance importante, son insuficientes para romper círculos viciosos alrededor de la comprensión de la discapacidad y las brechas alrededor del género (Unicef, 2018). Esto se explica en que muchas veces el acercamiento a las infancias se realiza desde perspectivas reduccionistas que se centran en aspectos biológicos (Vanegas y Gil, 2007), conllevando a que, los niños y las niñas con discapacidad están a menudo expuestos a entornos poco favorables que incrementan su vulnerabilidad y limitan sus oportunidades para aprender de manera significativa (Unicef, 2018).

[6] Riveros (citada en Ministeiro de Educación Nacional, 2021) afirma que existe una disposición cultural a entender que las niñas son más emocionales y no racionales, y que eso conlleva a que no se les dispongan desafíos complejos porque se cree que no serán capaces de resolverlos, porque no controlan sus emociones. Así mismo, se presume que los niños no tienen derecho a expresar sus emociones o a comprender problemáticas emocionales o comunicativas.

Teniendo en cuenta que, en el sector educativo se han generado diversas definiciones y conceptualizaciones alrededor del tema. Para entender las reflexiones propuestas en este capítulo, se precisa que los niños y las niñas con discapacidad son entendidos bajo la definición de la Convención de las Personas con Discapacidad, es decir, como quienes cuentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes y que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, y que, además deben tener los mismos derechos de acceso independientemente de su género (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

En consideración, la discapacidad no puede ser asociada exclusivamente a una condición física, sino que es producto de la dinámica de dicha característica con los factores personales y ambientales, por lo tanto, es un fenómeno multimensional que se hace visible en situaciones específicas de la vida (Unicef, 2018). En el caso de los niños y las niñas con discapacidad, se sugiere, sea entendida en el reconocimiento de las particularidades físicas y la interacción con un entorno que, puede ser facilitador o barrera para fomentar su participación plena, garantizar sus derechos y cumplir con los propósitos de educación inicial.

Por ello, entender la educación inicial inclusiva no solo se asocia con la reducción de brechas frente a discriminación o exclusión causada por factores sociales como la religión o las características étnicas, sino que implica una visibilización y disposición de factores de apoyo que garanticen el acceso, la salud y el bienestar sobre dominios humanos fundamentales como la comunicación, la movilidad y la vida independiente, no para “curar una deficiencia”, sino para entender que es permanente, y que es necesario garantizar apoyos que promuevan una participación plena, el aprendizaje y el desarrollo, y que, además, requiere una consciencia sobre los accesos a la actividad que involucra el género como condición biológica, pero que no debería ser determinante social (Unicef, 2018).

Al respecto, desde los lineamientos de atención para la primera infancia, es posible afirmar que existen avances relevantes asociados con entender el desarrollo y el aprendizaje desde una perspectiva holística, que requiere una participación activa por parte de los niños y las niñas, la familia y el entorno (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Sin embargo, es necesario situar que, en la acción con los niños y las niñas, existe un carácter relativo e interactivo sobre lo que se aprende, y en el caso de la presencia de una discapacidad y el reconocimiento del género, es fundamental precisar esquemas de apoyo que se concreten como una respuesta oportuna que movilizan la equidad, llevando a que el niño o la niña, transite por lo educativo de una manera digna, enriquecedora y equitativa (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Lo anterior, suscita que se agudice la percepción de la respuesta sobre situaciones de vinculación social, cultural, física o lingüística. Con ello, garantizar que no solo se posibilite el acceso a la educación inicial, también, desde este servicio en el

marco de la acción de acompañamiento, se propenda no solo por la participación de "estar" o "responder a estímulos", sino que se establezcan apoyos que permitan que cada niño y niña, particularmente con discapacidad, se involucre, se exprese y se construya cognitiva, lingüística, social, cultural y políticamente en interacción con otros (Hart, 1993). Es por ello, que se requieren condiciones organizativas institucionales que permitan el reconocimiento de desventajas sociales y educativas de orden biológico, social y cultural, y las aborde de manera prioritaria (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

El primer desafío, por tanto, involucra la transformación de patrones culturales hacia la definición, comprensión, aceptación y abordaje de las infancias con discapacidad y sus características de género. Esto se afirma, porque el abordaje implica disponer esfuerzos actitudinales, administrativos y operativos, que se traduzcan en acceso y calidad de la atención de manera pertinente, para que se garantice la participación legítima. Por tanto, es necesario reconocer que existe un contexto que puede vulnerar, en la medida que, aunque se cuenten con lineamientos que movilizan nuevas comprensiones sobre los niños y las niñas, algunos factores sociales y culturales se reflejan en conocimientos, actitudes y prácticas que ponen en riesgo la participación de los niños y las niñas con discapacidad, pues no solo se requiere una transformación de la perspectiva adultocentrista, sino la capacidad misma asociadas con patrones biológicos.

En esa línea, la educación inicial y preescolar requiere un abordaje ecológico que potencie una comprensión contextualizada para el reconocimiento de facilitadores y barreras que viven los niños y las niñas con discapacidad, en el contexto local y que, desde el currículo se movilicen para su potenciación o mitigación, respectivamente. También, requiere la participación interdisciplinar e intersectorial, sin segmentación, que permita comprender la situación, establecer objetivos comunes y definir estrategias de acompañamiento. Así mismo, es importante mantener un enfoque interactivo que fundamente la actuación entre la comprensión del niño o la niña, las actividades que desarrolla y los factores contextuales. Por último, es trascendental que todo esto se enmarque en un enfoque investigativo que favorezca la reflexión, discusión teórica y democratización del conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Se concluye, por tanto, que el segundo desafío corresponde con la garantía de un proceso comunicativo que posibilite a los diferentes actores el reconocimiento de las características individuales de cada niño y niña con discapacidad, la garantía del derecho a ejecutar actividades fundamentales del contexto de educación inicial —de aprendizaje, de rutinas sencillas y complejas, de movilidad, de autocuidado, de la vida comunitaria y de ocio—, y, por tanto, la consolidación de apoyos que posibiliten la participación plena y vital —productos y tecnología, del entorno natural y físico, de relaciones, de actitudes, pedagógicos, de servicios, de sistemas, y políticas— (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Así mismo, los lineamientos para la primera infancia cuentan con manifestaciones explícitas frente al reconocimiento de las maneras de expresión de los niños y las niñas desde su nacimiento, con énfasis en la diferencia de las formas lingüísticas de los adultos y, además, reconoce cómo el modelamiento de la interacción es fundamental para conquistar formas más asertivas de acercamiento con el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Sin embargo, en las orientaciones no se precisa que algunos niños y niñas requieren que se les proporcione adaptaciones o formatos que faciliten su acercamiento al mundo.

Con lo expuesto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se constituye en un aporte fundamental para la educación, y en el caso particular de la reflexión de este capítulo, para la educación inicial. Insertar este recurso como parte de la acción de acompañamiento a la primera infancia, permitiría que se proporcione mayor flexibilidad para el fomento de la participación, dado que implica que se consideren diferentes formatos para la representación y expresión, y con ello, se establezcan niveles de compromiso por parte de las personas que interactúan. Es decir, es la oportunidad para insertar al contexto nuevas alternativas que den respuesta a la diversidad y se propicien mejores funcionamientos. En este sentido, la inserción de un apoyo no debe concebirse como un soporte para una persona sino para el contexto de la persona y quienes participan en él (Amate y Vásquez, 2006).

Bajo los argumentos expuestos, se puede afirmar que la educación inicial en Colombia, vista desde un enfoque de inclusión para la atención de niños, niñas y familias con discapacidad, presenta importantes avances a nivel conceptual sobre el reconocimiento de la diversidad, y con ello, el establecimiento de propósitos coherentes con un modelo de sociedad democrático que requiere personas que comprendan situaciones, interactúen asertivamente y participen en comunidad. Con lo anterior, se cuenta con esquemas operativos que buscan integrar la acción intersectorial, aunque a la fecha, se siguen presentando desafíos en la segmentación de responsabilidades para la atención que, en muchos casos, se traduce en la vulneración de derechos.

A pesar de lo expuesto, no hay lineamientos precisos que orienten a maestros de educación inicial que les permitan enriquecer sus herramientas, para brindar una atención equitativa, flexible, intuitiva y segura para los niños y las niñas con discapacidad, y con ello, abordar a las familias para que activen las rutas de una manera tranquila y responsable. Así mismo, involucrarse activamente en los procesos para la mitigación de barreras estableciendo apoyos naturales y activando alertas y rutas en los sistemas en los que se involucra su acción —microsistema, mesosistema y exosistema— (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Aún existen retos para que, en el marco de la educación inicial, se precisen los mecanismos de acceso y disposición de orientaciones de las diferentes tipologías de apoyos. Frente a los apoyos de tipo *personas*, es importante que los actores cuenten con orientación para disponer de su capacidad de manera natural, y que se pueda contar con profesionales específicos cuando se requiera —intérpretes, guías,

tiflólogos, tutores o monitores—. Así mismo, es importante que se pueda contar con orientaciones frente a las *mediaciones discursivas* para que, maestros y familias, reconozcan alternativas verbales y no verbales cuando se presentan restricciones producto de un patrón biológico.

Sumado a lo mencionado, existe un reto fundamental en la articulación para la activación y funcionamiento de los sistemas de atención, pues algunos niños y niñas con discapacidad requieren apoyos *de productos y tecnología* para facilitar su desempeño cotidiano y con ello, alcanzar los propósitos de la educación inicial; solo la acción articulada permitirá que sea posible que se dispongan recursos para la movilidad —bastones, sillas de ruedas y muletas—, de postura —dispositivos que brindan estabilidad para tronco y cabeza—, para la comunicación y la información —tableros, señalización, adaptación de tipografías, contrastes visuales, entre otros—, de amplificación sensorial —audífonos, lupas, implantes cocleares, gafas, sistemas de frecuencia modulada, entre otros—, para el desempeño en actividades de autocuidado y deportivas —implementos para alimentación adaptados, dispositivos de ayuda en el baño, balones sonoros, entre otros— y para las actividades lúdicas —juguetes sonoros, materiales visuales, instrumentos musicales, entre otros—.

En los lineamientos actuales, aún se presentan vacíos que orienten a los establecimientos de educación inicial sobre la disposición *de entornos físico-arquitectónicos accesibles*, es decir, que puedan contar con herramientas para el diseño o adaptación de espacios, equipos y materiales que favorezcan la atención a niños, niñas y familias con discapacidad. Lo anterior, involucra aspectos para la distribución y organización del mobiliario escolar, garantía de espacios y alturas, señalizaciones en diferentes formatos y condiciones físico-ambientales —ventilación, iluminación y niveles de ruido—. Con lo anterior, se deben establecer apoyos *socioeducativos,* a través de estos se deconstruyen concepciones, representaciones y formas de relación hacia los niños y las niñas con discapacidad, se establecen políticas más accesibles y se realiza una gestión institucional que acoja a todos los actores sin distingo por su capacidad.

En conclusión, la resignificación de la educación inicial en Colombia que tuvo auge a partir del 2009, y los documentos que la orientan, presentan importantes conquistas para garantizar el reconocimiento de la diversidad y la convergencia en una acción más democrática, con ello, una alternativa de educación para la participación, la interacción y la protección del mundo desde una perspectiva integral y universal. No obstante, la reflexión sobre la atención a niños y niñas con discapacidad, pone en tensión aspectos de la gestión que involucran protocolos para el reconocimiento y la articulación de los sistemas de apoyo, y con ello, fortalecer la educación inicial en sus condiciones de accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Conclusiones

En Colombia, desde el 2009, se afianzaron procesos para que la primera infancia ocupara un lugar relevante en la agenda pública. Al respecto, se consolidaron Rutas de Atención Integral (RIA) y lineamientos técnicos para la educación inicial. Con los recursos señalados, se evidenciaron importantes conquistas para la atención con enfoque territorial, de derechos y diferencial para los niños, las niñas y las familias, pues el horizonte se constituyó con propósitos de aprendizaje y desarrollo hacia la participación, la interacción y la relación sostenible con el mundo.

La política pública nacional cuenta con avances significativos hacia la reducción de estereotipos de género, pues en los lineamientos se precisa de manera explícita que tanto niños como niñas deben disfrutar de experiencias que potencien sus procesos de desarrollo y aprendizaje de manera holística, reconociendo sus ritmos, intereses, necesidades y particularidades personales. Sin embargo, es necesario que de las orientaciones tornen explícito la necesidad de trascender prácticas discursivas cotidianas en el que las niñas sean reconocidas con potencia intelectual y los niños desde su capacidad de ser sensible y expresar sus emociones.

En la actualidad, se presentan importantes retos asociados con la gestión y el diseño de protocolos para la atención de niños y niñas con discapacidad, que promuevan la accesibilidad, el reconocimiento de apoyos naturales y la respuesta oportuna de los sistemas, de tal forma que se garantice la participación legítima en todos los casos, considerando la configuración sujeto-actividad-contexto para el desempeño en áreas vitales.

Aún se presentan importantes desafíos para la atención de niños y niñas con discapacidad, relacionados con la necesidad de transformación de patrones culturales hacia su aceptación y abordaje. Lo anterior debe reflejarse en actitudes más abiertas y esquemas administrativos y operativos accesibles y pertinentes, que garanticen la participación legítima. Al respecto, se precisa que no solo se requiere una transformación de la perspectiva adultocentrista, sino la capacidad misma.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se constituye en un aporte fundamental para la educación inicial. Insertar este recurso como parte de la acción de acompañamiento a la primera infancia, permitiría que se proporcione mayor flexibilidad para el fomento de la participación, dado que implica que se consideren diferentes formatos para la representación y expresión, y con ello, se establezcan niveles de compromiso por parte de las personas que interactúan.

Referencias

Agencia de la ONU para los refugiados. (s.f.). *Grupos minoritarios y pueblos indígenas*. Recuperado el 22 de Octubre de 2023. https://www.acnur.org/grupos-minoritarios-y-pueblos-indigenas

Alcaldía de Santiago de Cali. (2019). *Fortalecimiento de las estrategias para el desarrollo integral de la primera infancia del municipio de Santiago de Cali.* Neuromedia SAS.

Amate, E. y Vásquez, A. (2006). *Discapacidad: lo que todos debemos saber.* Organización Panamericana de la Salud. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/719/9275316163.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arenas, P. y Trujillo, D. (2021). Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, *26*(1), 69-83. https://doi.org/10.17151/hpsal.2021.26.1.7

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Estrategia para la atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión.* Panamericana Formas e Impresos S.A. Recuperado el 22 de Octubre de 2023, https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/3.Fundamentos-Tecnicos.pdf

Consejo Privado de Competitividad. (2022). *Índice departamental de competitividad.* Punto y aparte editores.

Correa, J. y Restrepo, N. (2017). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. In *Trends and challenges in higher education in Latin America* (pp. 179-190). Adaya Press. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7815018

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* Editorial nueva gente.

Huertas, D. O., Londoño, V. M. y Ruiz, H. A. (2017). Garantía de los derechos a la educación y acceso a la justicia. Una mirada a partir de la perspectiva de las personas con discapacidad. Caso: Universidad Nacional de Colombia. *Revista Criterio Jurídico Garantista*, 98-128.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). *Guía para la construcción del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI).* Recuperado el 22 de Octubre de 2023 https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g2.mo12.pp_guia_para_la_construccion_del_plan_operativo_de_atencion_integral_poai_v1_1.pdf

Jaramillo, S. y Mejía, M. (2020). La participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios. *Infancias Imágenes, 19*(2), 96-108. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14800

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan.* Bernard van Leer Foundation.

Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y Adolescencia. Instituto de Bienestar Familiar; Ministerio de la Protección Social. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf

Ley 1804 de 2016. *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. 2 de agosto de 2016. D.O. 49953. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778

Ministerio de Educación Nacional [MEN], Fundación Siemens Stiftung y Organización de los Estados Americanos. (2021). *Steam + género. Una propuesta para fortalecer la educación inicial con equidad*. https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/guia-steam-genero

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013, 5 de enero). *Referentes técnicos. Orientaciones pedagógicas para la cualificación del talento humano para la educación inicial y preescolar*. Recuperado el 22 de Octubre de 2023. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías didácticas para el desarrollo de la estrategia rehabilitación basada en la comunidad.* Exilibris Publicaciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial.* Rey Naranjo Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2016, 13 de diciembre). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. http://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Marco de competencia global estudio PISA: preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible.* nstituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf

Unicef. (2018). Definition and classification of disability. En Unicef, *Definition and Classification of Disability* (pp. 2-38).

Vanegas, G. J. y Gil, O. L. (2007). La discapacidad desde la teoría de sistemas desde el modelo biopsicosocial. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, *12*, 51-61. https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126689005.pdf

Capítulo

8

La feminización de la profesión del educador infantil

Feminization of the Early Childhood Professional Educator

Graciany Marconi Moscote
Magíster en Tecnología Educativa
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
graciany.marconi@unad.edu.co
https://orcid.org/0009-0009-8318-360X
Colombia

Palabras clave: *educación; feminización; educación inicial; masculino; femenino; estereotipos de género.*

Keywords: *Education; feminization; early education; male; female; gender stereotypes.*

Introducción

Es un hecho, que con los años la sociedad se ha ido modernizando a nivel social, económico y político marcando un gran avance en el acercamiento hacia la igualdad de género, pese a que todavía queda mucho por crecer en el campo tecnológico y siguen existiendo grandes diferencias en el campo educativo, más específicamente, en la formación docente, donde se pueden observar todavía grandes discrepancias.

Con base en los datos estadísticos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional, se puede observar una brecha de género en las personas que se forman para ser educadores. Los datos sugieren que la profesión docente es predominantemente femenina con el 64,9 % para el año 2018. Los municipios certificados tienen una mayor proporción de docentes mujeres. En básica primaria, las mujeres representan el 81,1 % de los docentes en municipios certificados, en contraste con la proporción del 71,8 % observada en municipios no certificados. En secundaria, la brecha es similar, con una proporción femenina del 53,2 % y 50,6 %, en municipios certificados y no certificados, respectivamente.

Dichas diferencias de datos nos hacen pensar sobre lo que está sucediendo, surgiendo los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el motivo por el que existen estas desigualdades? ¿Tiene algo que ver el rol materno asociado a la mujer? ¿Se infravalora la figura del hombre en la docencia?

Las dudas en referencia a la temática son muy grandes y las preguntas que surgen sobre la feminización en la educación inicial, no es un tema de recurrencia en las conversaciones diarias ni en los medios de comunicación.

Por lo anterior, este capítulo ofrece una visión amplia que los futuros docentes, hombres y mujeres, docentes en formación en educación infantil y primaria, tienen sobre las características o cualidades que se pueden considerar como elementales para ejercer la profesión. Se ahonda en el tema mediante un seguimiento sobre las fuentes de información que existen, y la posterior realización de un resumen de todas ellas.

Puesto que los estereotipos existentes en la sociedad son referidos tanto a mujeres como a hombres, y dependiendo de estos sus vidas se ven guiadas a seguir un camino u otro. Los estereotipos crean diferencias entre los sexos y a pesar de vivir en un siglo con grandes avances en la igualdad, los roles típicos de las mujeres y los hombres persisten y generan un gran obstáculo para avanzar. Entonces, debe ser algo primordial conocer si los futuros maestros tienen ideas preconcebidas o prejuicios basados en estereotipos o características de género establecidas.

Discusión

Antecedentes

El educador infantil debe defender la igualdad de género en cualquier ámbito de laboral y, al mismo tiempo, debe representar una oportunidad para resaltar no solo la profesión docente, sino la infancia misma.

En los colectivos escolares es indiscutible observar que los docentes que se desempeñan como maestros hombres hacen parte de una estadística minoritaria. En la escuela española Rosa Sensat, se realizó un estudio sobre los roles de género en la profesión docente estipulando que contaban con un 86 % de maestras mujeres para el año 2021. Lo anterior, no dice demasiado a favor de los maestros hombres, quienes siguen siendo una minoría a la hora de desempeñarse laboralmente en escuelas de carácter oficial y privado en diversas partes del mundo.

En la sociedad hay trabajos más masculinizados y otros más feminizados, ya que a menudo estas diferencias tienen que ver con el poder económico y con el prestigio social, y en este caso, también con las expectativas sociales sobre la función de cada profesión. Además, es sabido que las condiciones salariales actuales todavía presentan muchas diferencias injustificadas; los hombres siguen cobrando más que las mujeres por hacer los mismos trabajos. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que el ámbito educativo es un espacio laboral muy equitativo, donde los hombres y las mujeres cobran exactamente lo mismo, y el acceso al ejercicio del oficio no está condicionado en principio por el tema de género.

A pesar de los descrito, el colectivo encargado de educar a los niños más pequeños es un ámbito muy feminizado. Este desequilibrio no es fruto de la casualidad. Hacia mediados del siglo XX, el magisterio representaba una buena oportunidad para las mujeres de incorporarse en un trabajo cualificado que les permitía una autonomía económica y personal, a diferencia de otros campos laborales donde la intensidad horaria de permanencia laboral es mayor y no le permite en ciertos casos a las mujeres, cumplir con tareas en el ámbito familiar.

Estudios realizados en Colombia para el año 2011-2012 indican que el porcentaje de mujeres estudiantes de educación infantil en las universidades era del 94,12 %, con una presencia masculina de hombres de menos del 6 %. Lo anterior se sustenta en razones históricas.

En primer lugar, se ahonda que en principio la actividad docente se regía por profesores varones y por miembros de las instituciones eclesiásticas católicas (Calderón y Carrera, 2022). Sin embargo, con el paso de los años se vio necesaria la participación de las mujeres en el mundo laboral, y qué mejor sitio que colocarlas, en palabras de Peeters (2013), que en la educación donde se le asociaba a la maestra el papel de madre.

Más adelante apareció la maestra maternal, 1838 y 1876, a la cual ya se le permitía formarse en cuanto a la educación necesaria para predicar al alumnado, dependiendo de lo que existía en la época a nivel nacional y moral (San Román, 1998). En 1857 se proclamó la Ley de Instrucción Pública, también conocida como la Ley Moyano, a través de la cual se instauraron las primeras escuelas normales femeninas (Mínguez, 2010).

En el ámbito colombiano, las escuelas normales siempre han sido un referente de centro educativo enfocado en la formación de formadores en el ámbito de la primera infancia, ya que una vez se cumplía con la educación media vocacional continuaban con estudios superiores enfocados en la formación de maestras graduadas con énfasis en educación inicial.

En un principio, estas instituciones educativas lideraban procesos pedagógicos tanto en la Escuela Normal de Varones, como en la Escuela Normal de Señoritas. Con base en las investigaciones realizadas por la doctora en Historia de la Universidad Nacional, Sánchez Moncada (2022) menciona que las escuelas normales otorgaban becas a las y los aspirantes cumpliendo ciertas condiciones, entre ellas, servir de maestro o maestra en escuelas públicas de niños y niñas durante dos años y en ocasiones por tres.

Sin embargo, pese a que salían de estas instituciones un número similar de maestros y maestras, a partir del año 1880 el número de hombres empezó a disminuir. Así, para finales de la segunda década del siglo XX, las fuentes primarias muestran un mayoritario desempeño de mujeres en escuelas de niñas y niños; aún con la prohibición a las mujeres de desempeñarse como maestras de varones mayores de 12 años.

Para la doctora Sánchez, en los años subsiguientes esta tendencia se mantuvo y se ha mantenido hasta hoy. La feminización del magisterio va ocurriendo paulatinamente a partir de la segunda mitad del siglo XIX, si bien la creación de las escuelas normales para señoritas se constituye en un evento importante que afianza la feminización del magisterio, no es la única explicación.

De las evidencias descritas nos damos cuenta cuales fueron algunas de las causas de la actual feminización en la educación. Podemos observar que, debido a la interiorización de valores, normas, reglas y expectativas, cada persona se ha ido estableciendo en una profesión determinada, es decir, todo lo que la sociedad ha proclamado en el ser humano se va guiando por los estereotipos conocidos. Cada cultura y sociedad es la que se encarga de crear sus valores, creencias, ideas, pensamientos, emociones y características de cada persona (Rocha y Díaz, 2005). Los hombres deben ser fuertes, cuidar del hogar, traer dinero a casa, trabajar en un lugar productivo, ser autónomos y exitosos, mientras que las mujeres deben cuidar de los hijos, la familia, el hogar, ser sumisas, dependientes y sentimentales (Rocha, 2000). Dicho brevemente, los estereotipos han estado y están escritos en nuestras mentes y determinan cómo debemos ser y cómo comportarnos. Además de que las

mujeres y los hombres deben asumir características y cualidades diferentes (Rocha y Díaz, 2005).

Por consiguiente, a pesar de la generación de nuevos empleos, el rol de género en la profesión docente se ha enfocado en el perfil que cumple la mujer para asumirlo dentro del ámbito de la educación inicial, ya que ante la sociedad son vistas como sinónimo de amor y protección maternal. Tomando como referencia las apreciaciones de Altimir (2018), quien considera que además de las razones históricas y sociales, consolidadas sobre la maternidad, la mujer se predispone a ser mejor maestra de los niños más pequeños, en tres aspectos fundamentales; las características personales: espíritu protector, ternura, paciencia, intuición; vínculo niño-maestra: vínculo afectivo; y la función docente definida en términos de socialización y de cuidado.

A mi juicio, en la feminización de la profesión del maestro-hombre en la educación inicial, se mezclan dos prejuicios. Por una parte, se encuentra la poca importancia que se le da a la formación del niño en la etapa inicial y, por otra, la baja relevancia social del oficio de maestro, un rol que socialmente todavía es feminizado, por ello, se asocia a la poca consideración profesional que se le da a la mujer.

Por consiguiente, se debe trabajar día a día en la defensa de la figura masculina como educador en la educación infantil, lo que representa un buen argumento para defender la igualdad de género en cualquier ámbito laboral y al mismo tiempo, representar una oportunidad de prestigio no solo para la labor del maestro, sino la infancia misma.

Situación actual

La feminización de la docencia hace presencia en su mayoría en las mujeres docentes de la básica primaria, en la enseñanza de áreas específicas del conocimiento y en las representaciones históricas de la figura docente femenina. Según Silva Herrera (2016), la mayor feminización en Colombia se encuentra en preescolar, donde las mujeres son la inmensa mayoría (95,7 %), en la primaria representan cerca de tres cuartas partes (77,7 %), y solamente en la secundaria y media se presenta paridad (50,3 %). Es decir, que la primera infancia está siendo educada mayoritariamente por mujeres.

De acuerdo con la perspectiva educativa de Punzino (2022) en su artículo titulado "Maestras y "seños": ¿Educar es solo un trabajo de mujeres? Enseñar, no es dirigir". La realidad es que, si bien la base de la pirámide magisterial es femenina, hacia "arriba" se va masculinizando. En otras palabras, las posiciones de decisión y poder siguen estando ocupadas por varones. Asentando la desigualdad hasta en los ascensos en niveles educativos.

Se puede decir que está naturalizado en la sociedad que para diferenciar entre género en la educación, cuanto más especializado sea el estudio o grado de

educación, más porcentaje de hombres hay ejerciendo la enseñanza. A mayor edad del alumno, más hombres en el profesorado.

Dicho esto, se infiere que cuanto mayor es la exigencia académica profesional, más hombres ocupan el cargo. Cualquiera recuerda a esa profesora que marcó la infancia o adolescencia, que era como nuestra segunda madre. Aquella persona adorable que enseñaba en la escuela: la maestra que era la prolongación directa entre la relación madre e hijo/a.

Después de analizar cimientos históricos basados en el rol de género en la educación inicial, es momento de indagar el panorama actual haciendo énfasis en el camino a seguir en busca de una docencia igualitaria sin discriminación de género para impartir el rol docente.

Considerando ideales alcanzables, se debe cuestionar en el momento de la historia en que se dejará de relacionar la imagen masculina a figuras del poder y se pueda involucrar en la cancha de la docencia inicial y primaria. Es necesario romper con el estereotipo de que la docencia es una profesión para mujeres, porque ellas están más capacitadas para el cuidado de los niños y las niñas. Sin embargo, tiene que ver más con un mandato que responde a la sociedad en general y no a la docencia en particular.

La idea de educación ligada a la crianza y tareas domésticas justificó desde antaño la predominancia femenina, pero esta idea quedó retrógrada, y a la luz del contexto que estamos atravesando hoy, es necesario derrocarla por las y los docentes, principalmente, por el modelo de referentes educativos que hoy los niños y las niñas reciben.

En su artículo, Punzino (2022) detalla que al instaurar la idea de "vocación" en el ámbito educativo, se ocultaron las determinaciones de género y se basaron en una construcción intrínsecamente asociada a la idea de servicio femenino, más que de formación. Es por eso que las mujeres todavía ocupan la base de una pirámide que funciona y sostiene a un sistema, pero un sistema que sigue siendo articulado y manejado por hombres.

En mi percepción, los estereotipos son los que tienen la función de jerarquizar el mundo a nuestro alrededor, ya que funcionan socialmente para establecer y mantener la hegemonía del grupo dominante, y en este caso, el patriarcal. Sin embargo, es nuestra responsabilidad romperlo, pues este será el primer paso fundamental.

Se debe tener en cuenta y consideración, que el tema abarcado en el presente capítulo se ha convertido en una problemática de enorme complejidad, pero nos hace responsables de que la tarea y estructura de la profesión docente hoy en Colombia, sea analizada obligatoriamente bajo la lupa de la perspectiva de género y la equidad a nivel gubernamental.

En cuanto a políticas de Estado enfocadas en disminuir la brecha en referencia a la feminización de la profesión docente, los estudios y análisis de la problemática en Colombia son escasos. Sin embargo, la Unesco (2022) en su informe *Su educación nuestro futuro, rompe el riesgo*, cuestiona los sesgos y estereotipos de género en la educación y a través de ella propone educar en igualdad desde la educación infantil y primaria, para eliminar los estereotipos relacionados con el género a partir de edades tempranas. Algunas de las recomendaciones que la organización propone son: eliminar los contenidos sexistas de los materiales educativos, incluir a más referentes femeninos en los libros de texto y las clases, formar al profesorado en metodologías pedagógicas encaminadas a la coeducación, incluir la igualdad de género en el currículum y establecer una asignatura de educación sexual; garantizar que haya más diversidad de género en los equipos docentes, fomentar entre las familias que practiquen la igualdad de género en el hogar por medio de charlas y actividades en los centros educativos.

Por su parte, Gallego (2021) afirma que es importante enseñar a los niños y las niñas que los estudios y profesiones no están ligados al género, es decir, no hay trabajos que desempeñe mejor un hombre o una mujer. Todas las personas, independientemente de su sexo, tienen diversos talentos que pueden desarrollar.

De manera similar, Figueroa y Hernández (2018) en su libro Género y educación profesional sugieren visibilizar el papel de los hombres en profesiones que tienen que ver con el cuidado de las personas, lo cual es igualmente necesario para atraerlos a sectores feminizados. Todos necesitan referentes y es difícil que un niño se imagine estudiando para ser maestro, si nunca ha tenido un profesor varón, o bien, que se interese por la gerontología o por profesiones relacionadas con la imagen personal al no ver a hombres que trabajen en estos sectores.

En referencia a lo tratado, se infiere que la orientación académica y profesional juega un rol clave para reducir los sesgos de género en la elección de estudios de los futuros profesionales. Por ello, los profesionales de la orientación vocacional deben proporcionar a los estudiantes información neutral, rigurosa y completa para que puedan decidir con conocimiento y autonomía, libremente, entre la oferta existente.

Visión prospectiva

Cameron et al. (2002) y Rolfe (2005, 2006), nos recuerdan que en la mayoría de los países europeos no se supera el 5% de profesionales varones en educación infantil, solo Dinamarca y Noruega lo mejoran. Esta situación pone de manifiesto la disonancia entre las tendencias sociales más equitativas y el modelo que facilita la escuela infantil, claramente feminizado hasta hoy. Esta circunstancia priva a la comunidad educativa y en especial a los niños, de la presencia en la escuela de educación infantil con un modelo masculino, lo cual dificulta una educación basada en la equidad de género.

Tomando como referencia la información recolectada durante este apartado, en cuanto a la feminización de la profesión docente durante el transcurrir de los años, se deduce que la superación de los prejuicios y de los estereotipos de género es posible, aunque muy compleja. Buena parte de ello depende del incremento de maestros-hombres en la escuela, y de que el trabajo que desarrollen sea igualmente valorado tanto por los mismos varones, como por sus compañeras trabajo y por las familias. En este sentido, con proyecciones futuras, se hace necesario implementar políticas laborales más equitativas que contemplen la conciliación laboral y profesional y que ayuden en el restablecimiento del prestigio social del maestro, sea cual sea la edad de los alumnos a los que atiende.

Así mismo, se considera necesario incrementar proyectos educativos en un espectro social más amplio, que supere el marco escolar, como el que explican Viguer y Solé (2011) cuando plantean una intervención abierta y globalizada, que trabaja sobre la educación en valores, con una participación activa de las familias, y en colaboración con la administración local.

El hecho de incluir no solo a las instituciones educativas en el cambio social, facilita y optimiza con toda seguridad los resultados. Finalmente, indicar la necesidad de incidir en el contenido de los mass media, ya que como Leal (2002; 2003) indica, transmiten de forma muy notoria estereotipos en referencia a los roles masculino y femenino.

Sin lugar a dudas, durante largos años de trabajo como docente en diferentes campos de la educación y variados niveles educativos, se me permite detectar que todavía hay mucho por hacer en este campo, y que sería necesario plantear nuevos estudios más concretos y centrados en algunas de las reflexiones anteriores, para ahondar en los temas planteados y seguir haciendo propuestas de mejora, que, a nuestro entender, son esenciales para lograr una sociedad más equitativa en temas de género.

En proyecciones futuras se podría mencionar que los maestros-hombres tienen mucho camino por recorrer para llegar a situarse al mismo nivel, en cuanto a respeto y libertad que tienen las maestras. En muchas ocasiones, los hombres son juzgados a consecuencia de acciones realizadas por otros. Como señala García Serrano (2019) al hombre, socialmente, se le atribuyen características y atributos que ensalzan su masculinidad hegemónica, de fuerza, de rudeza, de dificultad a la hora de expresar sus sentimientos, pero todas las personas son distintas, con cualidades y características diferentes, y los estereotipos que se le atribuyen causan un efecto negativo en su trabajo con niñas y con niños, porque el cariño es algo primordial que debemos transmitir como docentes en las primeras etapas.

En consonancia con lo mencionado, la feminización no solo puede perjudicar a los hombres que poseen la vocación de ser maestros, sino que puede crear dificultades en los alumnos. En la actualidad, es necesario que exista una masculinidad en la educación, puesto que en la mayoría de las ocasiones los docentes son un ejemplo para los alumnos. Los maestros pueden servir como ejemplo para los

niños y dar visibilidad a la profesión docente y que, por ser hombre no deben ejecutar profesiones con características concretas establecidas en la masculinidad hegemónica (Arias, 2021).

> Estudios soportados a nivel investigativo infieren que, desde las edades más tempranas, el alumnado necesita referentes de ambos géneros para mostrarles toda la variedad que existe en el mundo, en cuanto a la formación de su personalidad y sus futuras decisiones (Arias, 2021).

Desde la introspectiva, como un referente de maestro ejerciendo la profesión de educador en las etapas iniciales, se menciona que la tarea a lo largo de la carrera profesional no ha sido fácil y que los aportes investigativos soportados en este capítulo hacen referencia a la realidad, en cuanto a la lucha por cerrar la brecha de los estereotipos de género en la profesión docente. En ese sentido, se debe continuar promoviendo las diferentes perspectivas del rol del maestro hombre en el campo educativo, ya que es necesaria la necesidad de este perfil profesional en la educación durante las etapas tempranas y a lo largo del proceso educativo.

Se espera que a nivel de políticas de Estado, este tema sea desarrollado en diferentes foros y espacios en entidades de educación superior a nivel de Colombia, con el objetivo que la labor del profesional en educación infantil en el género masculino, no sea derogada por simples estereotipos de género y cultura patriarcal. Tal como lo establece Sevilla y Carvajal (2020), se debe buscar promover la incorporación de hombres a la educación inicial, por ende, resulta necesario no solamente realizar campañas para atraer a hombres a estudiar la carrera, sino que, además, se necesitan políticas que fomenten cambios culturales en las comunidades educativas con el propósito de cuestionar y deshacer las divisiones y estereotipos que se originan en la distribución de roles de género. En paralelo, se requiere mayor investigación en el área para robustecer la comprensión del fenómeno y la búsqueda de mecanismos para mejorar la problemática en cuestión.

Conclusiones

Una vez afirmadas las evidencias sobre la feminización, es necesario indagar sobre el porqué de estas desigualdades, y una de las formas que más nos ayuda a entenderlo es el paso de la historia, donde se comenzó a definir cuáles eran las características o rasgos que debían tener los hombres y las mujeres. La feminización es caracterizada por delimitar una profesión por roles o estereotipos de género.

Cada ser humano tiene establecido un punto en la profesión y esto depende de si se es mujer u hombre (Arias, 2021).

En resumen, la educación no tiene género, es algo neutro y es necesario tener un equipo de docentes mixtos para poder dar ejemplo al alumnado, cada maestro tiene su propio carácter y manera de enseñar. Si se produce una unión de ambos géneros, se observarán grandes avances en el aprendizaje, unos siempre podrán aprender de otros (Peeters, 2013). Y que los futuros maestros consideren y seleccionen características típicas de cada género y realicen una mezcla de todas ellas, catalogándolas por *más* o *menos* importantes, a fin de marcar un avance para poder frenar la feminización e impulsar la educación en igualdad, que como plantean Belenky et al. (1986, p. 91) "ser hembra o macho, mujer u hombre, es solamente el elemento biológico de la identidad y que, en ningún caso, puede convertirse en sinónimo de rasgo o característica masculina o femenina".

Desde perspectiva hacia el futuro, se espera contar con políticas afirmativas con acciones de discriminación positiva que contribuyan a una imagen más equitativa de la labor docente, en cuanto a participación paritaria en todos los niveles del sistema educativo, eliminación de los estereotipos de género que convierten a la función docente en una extensión de las funciones parentales, el reconocimiento de la diversidad del profesorado en cuanto etnia, género, orientación sexual y discapacidad. Además, es clave validar experiencias docentes masculinas que han sido invisibilizadas o marginadas en la educación inicial. Se debe contribuir a un pacto de cuidado hacia la infancia con una visión científico-profesional y de protección de sus derechos, en el marco de una mejor y mayor inversión económica para el sistema educativo.

Referencias

Altimir, D. (2018). *Las razones de la feminización de la educación infantil*. Abacus. https://cooperativa.abacus.coop/es/comunidades/comunidad-educativa/conocimiento-compartido-educativa/las-razones-de-la-feminizacion-de-la-educacion-infantil/

Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., y Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basics Books.

Calderón, L. y Carrera, P. (2022). Las grandes instituciones educativas: la iglesia y el Estado. *Cuadernos de Investigación Histórica*, *27*, 103-122.

Figueroa, J. y Hernández T. (2018). Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. *Papeles de Población*, *25*(100), 121-151. https://www.redalyc.org/journal/112/11260966005/html/

Gallego, A. (2021). *Miradas no adultocéntricas sobre la infancia y la adolescencia. En Transexualidad, orígenes en la adopción, ciudadanía y justicia juvenil*. Editorial Comares.

García Serrano, J. A. (2019). Masculinidades: hacia masculinidades diversas e igualitarias. Una visión general del concepto y la propia intervención psicoeducativa. *e-CO: Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (16), 94-111. https://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2019/05/Garcia.pdf

Leal, A. (2002). Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino. *Culture and Education*, *14*(3), 313-326. https://doi.org/10.1174/1135640026036612

Leal, A. (2003). Mirar y pensar desde la cultura de género. *Anuario de Psicología*, *34*(2), 279-290. https://ddd.uab.cat/record/71711

Mínguez, R. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, *17*(1), 101-123. https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1466

Peeters, J. (2013). Towards a gender-neutral interpretation of professionalism in early and care (ECEC). *Revista Española de Educación Comparada*, (21),119-144. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2013-21-6020

Punzino, A. (2022, 8 de marzo). *Maestras y "seños": ¿educar es solo un trabajo de mujeres?* Filo News. https://www.filo.news/Maestras-y-senos-educar-es-solo-un-trabajo-de-mujeres-l202103070002.html

Rocha, T. y Díaz, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *21*(1), 42-49. https://revistas.um.es/analesps/article/view/27111

Rocha, T. E. (2000). Roles de género en los adolescentes y rasgos de masculinidad-feminidad. [Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM].

Rolfe, H. (2005). Men in Childcare, Occupational Segregation. *Working Paper Series* No. 35. https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Rolfe-Heather_01.pdf

San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España.* Ariel.

Sánchez, M. (2022). *Feminización de la profesión docente en Colombia.* Escuela y Pedagogía. https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/feminizacion-de-la-profesion-docente-en-colombia

Sevilla, M. P. y Carvajal, F. (2020). “Mujeres en terrenos de hombres”. Discursos de género en escuelas secundarias técnico-profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*, 115. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4631

Silva Herrera, A. V. (2016). *Feminización de la profesión docente en Colombia como procesos históricos y construcción identitaria en la institución educativa rural “Francisco José de Caldas” del municipio de Fusagasugá* [Tesis de Licenciatura, especialidad Ciencias Sociales, Universidad de Cundinamarca].

Unesco. (2022). *Su educación nuestro futuro, rompe el riesgo.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380827_spa

Viguer, P. y Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia: una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, *23*(1), 105-118. https://doi.org/10.1174/113564011794728542

Capítulo 9

El mito del cuidado: una alegoría que media la reflexión por la feminización docente

The Mith of Care: An Allegory that Mediates Reflection on Teacher Feminization

María Piedad Duque Valencia
Magíster en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
mariap.duque@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5509-2713
Colombia

Palabras clave: mitología; educación infantil; cuidados, docente; identidad.

Keywords: Mythology; early childhood education; care; teacher; identity.

Introducción

El presente capítulo nace de un proceso de indagación y reflexión sobre aquellas situaciones que convergen en el fenómeno de la feminización docente, para ello, hemos acudido al mito de Cura como vehículo que media su configuración identitaria y colectiva.

A pesar de haber transitado diferentes épocas, cambios de paradigmas y leyes que normativizan la normalidad de nuestros días, el asunto del cuidado, representado en el mito de Cura, ha habitado en los niveles más profundos de nuestra condición humana, como un sello inmanente de las prácticas educativas y pedagógicas vividas en las aulas de educación inicial, que refiere parte de su naturaleza y de su devenir histórico, en la conservación de la humanidad y fundamentación de un saber-hacer válido para reflexionar y comprender la feminización docente.

Para ello, sin fungir de historiadoras, hemos recurrido a una revisión de antecedentes que fundamentan una perspectiva comparada de dos posturas. La primera se refiere a una descripción mítica del cuidado, y la segunda, evoca desde la formación sugerida para las escuelas normales de Colombia, la cual, pretendía un valor liberal que ajustaría cambios sugeridos por la modernidad, sin embargo, terminó siendo un dispositivo ideológico del Estado para asegurar la formación moral y católica que asigna al rol femenino, un estandarte de madres y esposas que se extienden a las aulas de formación inicial.

Por último, se evoca a la experiencia de pensar y dar a pensar como posibilidad que socava la intención por desacomodar lo que creemos es normal y hoy nos es dado como normativo.

Discusión

Las palabras que evocan la siguiente discusión sobre la feminización docente circulan alrededor del mito del cuidado, al hacer de este otro lenguaje que provoca la comprensión de esta realidad latente en las aulas de pedagogía infantil y acercarnos al conocimiento a través de su mediación. Proveniente de Higino (c. 64 a.c.–17 d.C.) —quien es considerado junto con Apolodoro, uno de los principales creadores de la mitología—, relata del cuidado un eje argumental para la comprensión sobre la configuración de naturaleza humana, el cual se hará legible y se dejará aprehender en las siguientes líneas.

Para dar alcance a lo anterior, será necesario observar desde un punto donde la distancia sea suficiente para causar cierto interés y reflexionar sobre la feminización docente y las posibles mediaciones del cuidado en su agenciamiento, lo que hace más compleja y necesaria esta reflexión.

A manera de antecedentes

Para aproximarnos a la historia de nuestras prácticas cotidianas en el aula de pedagogía infantil, se sugiere una manera de pensarlas mediante las narrativas o relatos que se evocan a través de la memoria, la cual se generaliza y se expande en algunos documentos institucionales que se retomarán a continuación. Es importante anotar que para este ejercicio no bastará una revisión de textos acumulados que reposan en archivos o en su ordenamiento de categorías emergentes o apriorísticas, sino que se constituye desde la fundamentación *per se* de "las múltiples iniciativas por transmitir versiones y sentidos sobre lo ocurrido, tanto sobre acontecimientos específicos, como sobre el conjunto de un periodo" (Antequera, 2011, p. 27), lo cual, desprovisto de alguna cientificidad o estatus científico, se dirige a hacer legible los saberes producidos en la memoria, narraciones o relatos, que problematizan el asunto de la feminización docente como un lugar de identidad y sentido que se elabora y reelabora constantemente para que funcione la rutina en las aulas, planeaciones institucionales, también un programa académico y una institución que forma niños y niñas de primera infancia.

Ahora bien, atendiendo a la memoria sobre el oficio de ser docente en pedagogía infantil, autores como Aristizábal (2007), desde el acervo narrativo y la revisión de algunos archivos y documentos epistolares de finales del siglo XX, ha hallado parte de las características de este escenario configurado desde algunos de los atributos de las mujeres y su rol femenino enmarcadas en el asunto del cuidado en toda su extensión:

> […] se encontraron algunas constantes sobre la relación que se establecía entre la maestra y la madre. Se suponía que la labor de la docencia era una extensión de la que ejercía la madre y, por lo tanto, la maestra debía, para serlo, mostrar sus cualidades "naturales" de poseedora de amor maternal para prodigarlo con generosidad a sus alumnas. (Aristizábal, 2007, p. 269)

Dicho lo anterior, es importante tener en cuenta que este tipo de investigaciones se han podido realizar desde el escudriñamiento de textos ante la búsqueda compleja de indicios que ubican la educación de la mujer, desde la escritura de hombres que resaltan la instrucción pública para varones, los cuales no tenían un rol protagónico en este escenario, sino para las mujeres dedicadas y abnegadas al oficio doméstico, al respecto, Cerda (1980) expone lo siguiente:

> En sus comienzos, la educación preescolar no exigió un personal capacitado y especializado, ya que en general los establecimientos contrataban su personal en función de su competencia y no de sus diplomas, porque se pensaba que la atención y la formación del niño pequeño no exigía una preparación demasiado específica. Lo importante eran los atributos personales de las personas, sus valores morales y afectivos, su capacidad para comunicarse y comprender a los niños. Para estos primeros centros académicos formadores de docentes en preescolar, lo primero era la

> formación práctica y la enseñanza teórica quedaba yuxtapuesta a esta práctica. Los métodos utilizados en la educación preescolar eran una mala reedición de los propios usados en la escuela primaria, tareas y materiales preestablecidos por la maestra, disciplina fundada en premios y castigos, horarios rígidos para cada actividad, métodos autoritarios y coercitivos. No es de extrañar este tipo de tendencias, ya que la formación de maestras preescolares era responsabilidad exclusiva de las escuelas normales, las cuales consideraban el estudio de la edad preescolar como una materia más en la preparación pedagógica del maestro primario (p. 240).

En estas dos citas se pretende abordar parte de los sentidos que se asignan al rol femenino que socava una rutina escolar signada en una doméstica, la cual, muy probablemente, determina las identidades de maestras que poco a poco engrosan las filas del magisterio y se desmarcan de la configuración de políticas y marcos normativos desde el agenciamiento, como licenciadas para enseñar a leer, escribir, sumar, restar, coser, remendar y cocinar.

Madres y esposas que fijan la emergencia de un cuerpo marcado en la época moderna de finales del siglo XIX, han determinado la educación de y para las mujeres, tal como lo afirmaría Pedraza (2011) en la "organización científica del trabajo doméstico, que posteriormente se tradujo en la creación de la economía doméstica como carrera universitaria" (p. 74), lo cual precisa, por decirlo de alguna manera, un plan de estudios matizado por lo femenino, la belleza y el cuidado como dispositivo que ordena la subordinación de la mujer y consolida una relación que prolonga la familia en la escuela y viceversa. Esta exposición de realidades, compromete estereotipos y subjetividades desde lo femenino, que forman conductas y autopercepciones del gobierno doméstico y tensionan su tránsito con el momento en que la mujer puede votar y modifica el orden político de las mujeres.

Dichas situaciones invitan y dan a pensar, como lo expone Heidegger (1997), en este fenómeno como manifestación del cuerpo femenino cifrado y comprendido a través del gobierno doméstico, familiar, íntimo y privativo del hogar; para asentar esta interpretación, se retoma al autor mencionado al iniciar este párrafo, donde nos indica en su texto "¿Qué significa pensar?", que es necesario avizorar la distancia necesaria para tomar el impulso, lanzarse al vacío, pensar y dar a pensar como correlato de la memoria que "piensa en lo pensado" (p. 22). En otras palabras, apelando a la memoria en retrospectiva y exhortando a la experiencia desde donde retomamos los sentidos, aquellos de los cuales no nos podemos sustraer para denominarnos entes existentes que moran y perduran, presentando y representando signos reservados al pensar. Pensar y dar a pensar para romper la normalidad de las palabras como la feminización docente y hacerlo antes de que no haya más remedio. Autores como Canguilhem (1982), afirman que:

> Decimos que una cosa es normal si puede asimilarse al término medio de los otros objetos pertenecientes a la misma clase. Pero a causa del "gran

> número", lo "normal" se hace normativo: esa regla que nos empuja hacer las cosas o a pensar como "todo el mundo" […] la norma es una medida, una manera de producir la medida común (p. 135).

Ante este panorama, lo que consideramos que hace parte de la normalidad ya ha transitado a un marco normativo y legal. La invitación entonces, es a romper el pacto del automatismo y la inercia, impugnar este orden social y cultural para reflexionar las relaciones y tensiones que lo anteceden desde figuras que como el mito de Cura, median significados y sentidos desde la normalidad de nuestros días.

El mito del cuidado y su relación con la feminización docente

El mito del cuidado es un relato que escenifica o representa la concepción del hombre creado en una triada entre Cura, quien coge un trozo de arcilla y le da forma; Júpiter, quien le infunda el espíritu; y Tierra, que aporta la materia de su cuerpo, los cuales, una vez terminada su creación, se disputan el legado de su nombre, ante el deseo que no cedía a ninguna de las razones expuestas, es Saturno quien juzga en este litigio así:

> Tú, Júpiter; por haber puesto el espíritu, lo recibirás a su muerte; tú, Tierra por haber ofrecido el cuerpo, recibirás el cuerpo. Pero por haber sido Cura quién primero dio forma a este ser, que mientras viva lo posea Cura. (Romo Estudillo, 2021, p. 71)

Ante este amasijo mezcla irisada de hálito –Júpiter–, tierra –Tellus– y cuidado –Cura–, se torna un ser humano con una dimensión esencial que se devela, no en un sistema de teorías y racionalidades, sino en la preposición que la vida ocurre entre las experiencias que vinculan el cuidado físico —del cuerpo humano— para preservarnos como especie y también el cuidado que cura la sensación de ser cuando se apertura el umbral de la incertidumbre y el misterio que ocurre entre nacer y morir. Es precisamente allí, donde el cuidado persigna en su voluntad una medida para sanar los significados y sentidos de lo que somos. Ahora bien, la cura o el cuidado como palabra que designa, a nuestro parecer, uno de los horizontes de sentido sobre el fenómeno de la feminización docente, es praxis que se concibe entre la preservación o el cuidado del ser y crecer enmarcado en el rol de mujeres que alternan y controlan ritmos de ida y venida de la vida, para que esta continúe y perdure. Este mito es una personificación que se descubre a través de cada narrativa capaz de explicar el surgimiento de realidades, en palabras de Toro y Boff (2009), se llega a constituir en una representación de la conciencia colectiva que se enuncia y se reafirma en cada generación.

Desde la connotación del verbo cuidar, se entrega a la atención una de las posibles razones por las cuales el cuidado dota se sentido el fenómeno de la feminización docente, como una búsqueda que incuba, sucede o se manifiesta entre los pliegues que constituyen al ser y conmocionan en la proximidad del acontecer, una personificación que encarna en la mujer, la fuerza del símbolo como representación

lógica en la realidad y en el tiempo; acudiendo a De Certeau (1996), se entiende por mito "un discurso fragmentado que se articula con base en las prácticas heterogéneas de una sociedad y que las articula simbólicamente" (p. 147), en un camino y un andar que constituye en sus prácticas una actividad legitima que se aleja del mito como mundo mágico, que algunas veces desaprobamos en el sentido que lo funda y lo constituye.

Al volver al mito de Cura, el cuidado y la compasión como *ethos* fundamental de nuestra condición humana, ocurre entre la unión de Júpiter, que representa una deidad romana, la cual etimológicamente significa la palabra *Jou* proviene del sánscrito *dew* que significa "luz", "brillo" y "claridad", mientras que el sufijo *piter* es la fórmula antigua de *pater*, que se traduce como "padre"; así pues, "Júpiter" significa, por lo tanto, "el padre o señor de la luz", por lo anterior, se puede interpretar como el cielo, la dimensión celestial y principio masculino, en contraste, con Tellus, tierra en latín, personaje que adquiere una especial importancia en cuanto representa una gran madre —magna mater— y en este mito, es quien proporciona a Cura el material para moldear al ser humano, nuestra relación con la mortalidad y lo femenino. Finalmente, Saturno, dios de la agricultura y la siembra, que regula el tiempo y el devenir de la cosecha, quien es convocado a dirimir la discusión entre Cura, Tellus y Jupiter para sentenciar que Cura, sin ser deidad es un modo de ser y es quien va acompañar el trasegar del hombre.

El cuidado modela nuestras interacciones en el aula, es inmanente a la naturaleza del rol docente, hace parte de las bases curriculares para la educación inicial y preescolar (MEN, 2017), en donde se afirma que:

> corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde trascurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida (p. 35).

Al ser cuidados, los niños aprenden a cuidar, y así, se propende por mantener el círculo de la vida, a través de esta interacción, de doble vía y que se extiende a los territorios y contextos sociales. Cuidar es una oportunidad para la reflexión pedagógica y un desafío a la didáctica que promueve ambientes de aprendizaje que reconstituyen un orden social.

Ahora bien, desde comienzos del siglo XX, el fenómeno de la feminización docente se ha acentuado y expandido por países latinoamericanos y europeos (Cortina y San Román, 2016), donde Colombia no es la excepción al abordarlo, muy probablemente con la emergencia y legalización de instituciones educativas provistas para el cuidado de la primera infancia, según Cerda (2003) (citada por el MEN, 2014), estos espacios:

> se remontan a los inicios del siglo XX, cuando funcionaban aproximadamente treinta centros preescolares en el país, en su mayoría de carácter privado. Uno de ellos, la Casa de los Niños del Gimnasio

> Moderno, que sirvió de modelo para la creación de otras instituciones similares y donde se pusieron en práctica las propuestas pedagógicas planteadas por Montessori y Decroly (p. 15).

Uno de los aspectos que se destaca a lo largo de esta época, se trata del esfuerzo por universalizar la educación como eje que transforma nuestra sociedad al garantizar su acceso y gratuidad, de allí, que leyes en defensa de los niños como la número 83 de 1946, el Código de Niño, la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, mediante la Ley 75 de 1968, de ahora en adelante ICBF, decretos que reglamentan la creación de jardines infantiles como el 1276 de 1962 y demás marcos normativos nacionales o internacionales, a los cuales Colombia se adhiere y empieza a fortalecer dicha institucionalidad desde la emergencia de la política pública de atención integral a la primera infancia denominada "De Cero a Siempre", posteriormente establecida a través de la Ley 1804 de 2016, donde se aseguran las condiciones para posibilitar un desarrollo integral de nuestras infancias.

Pero, ¿quiénes enseñaban a nuestros niños? Pues bien, como se nombraba en el apartado de antecedentes, en un primer momento de la historia del siglo XIX, fueron monjas que en su caridad y devoción se encargaban del cuidado de los más pequeños y desprotegidos, posteriormente, este asunto fue compartido con mujeres que compartían cierto manejo y condición moral apropiada para el manejo y encauzamiento de las almas, mujeres que extendían las dinámicas propias de su hogar al aula, tal como lo afirma (Pinto y Misas, 2014):

> En el caso de la primera infancia (0-3 años), en la década de los noventa, la formación estaba dada en sala cunas, que en muchas ocasiones eran manejadas por personal sin formación pedagógica, muestra de ello es el caso de las Madres Comunitarias, programa del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, lo que buscaba era la protección del menor en el caso de nutrición, atención básica en salud, pero que distaban de la formación educativa. (p. 105)

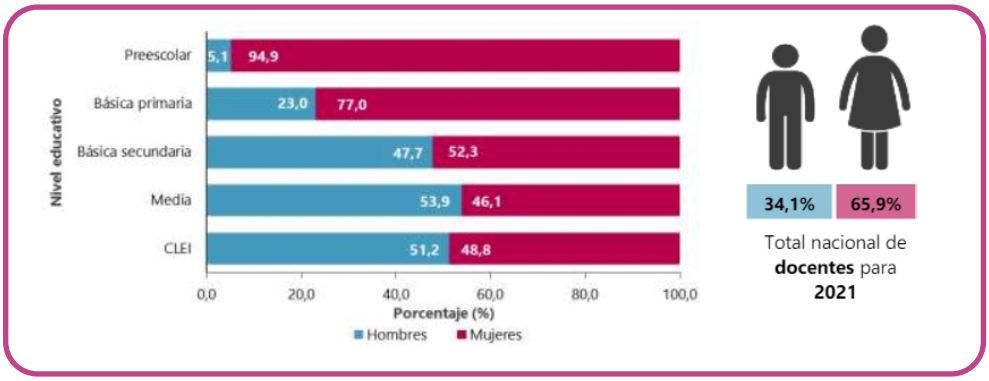
En esta realidad se enmarcaba la confluencia de mujeres que enarbolaban la labor docente en primera infancia, lo cual, presumimos se debe a dos aspectos, el primero se comprende desde la configuración filosófica del cuidado, contado a través del mito de Cura, y el segundo se debe al proyecto de formación a formadores propuesto por las normales de educación superior, las cuales surgen en la primera mitad del siglo XIX, bajo el interés por afianzar el corolario de una fe puesta en la voluntad de pobladores para dejarse moldear a partir de lecciones y buenos consejos que recubren las buenas maneras de comportase, lo cual se dinamizaba como dispositivos ideológicos o impostaciones morales que buscan influir, desde la instrucción pública en las políticas de bienestar social de aquellas épocas (Báez, 2005).

El asunto de la feminización docente, abocado a la condición de género como tal, denota una serie de posturas culturales y políticas, que van desde la división sexual de trabajo, hasta el asunto moralizante encomendado al rol femenino o también al

apelativo de tías que retoma Freire (1994) como trampa moral, cuando nos invita a reflexionar que la identidad del educador, se debe alejar de la valoración ansiada por ser un mediador de la armonía familiar y de los vínculos amorosos que carecen los estudiantes, lo cual, lo aleja de la posibilidad de protestar y de hacer huelga; condición *sine qua non* que reivindica la lucha por sus derechos, necesarios para cumplir bien con sus deberes.

Sin pretender ahondar en la reducción de la condición de ser maestras en pedagogía infantil, cada que coloquialmente se dice que somos como unas segundas madres para nuestros estudiantes, hay un dato estadístico en nuestro país, el cual estando marcado por una inmensa diversidad geográfica y cultural, conserva un dato que puede llegar a ser veraz en el momento de hacer visible el asunto o fenómeno de la feminización docente en Colombia: del total de 441 535 docentes que tienen asignación académica, el 65,9 % son mujeres y el 34,1 % son hombres. Ahora bien, volviendo a la totalidad, el 94,9 % corresponde con la participación de mujeres en el nivel preescolar, seguido de un 77,0 % de básica primaria y de secundaría el 52,3 %, tal como se recrea en la siguiente figura:

Figura 1. *Número y distribución porcentual de docentes por niveles educativos y sexo*



Fuente: DANE (2022).

Siendo objeto de diferentes análisis, parte del interés por problematizar el asunto de la feminización docente, entendida como un fenómeno en cuanto se sitúa a las mujeres por delante de los hombres en determinados aspectos (Verástegui, 2019), y se muestra ante nuestra experiencia modelando las prácticas, en especial, las concernientes a la formación de niños y niñas; estas líneas se han pretendido desarrollar desde una perspectiva comparada con el mito de Cura, en cuanto esta figura media y otorga identidad narrativa y una serie de prácticas y agenciamientos que sirven para asignar sentidos y significados a dicho concepto. Siendo un campo fértil para pensar y dar a pensar al ser humano, y especialmente, a mujeres que cuidan desde la naturaleza que gobierna su ser.

Apelar a una perspectiva comparada no es un estudio que se comprenda desde recetarios que ubiquen en filas y columnas, relaciones y semejanzas, para desarrollar una fórmula infalible que defina la consulta; para el interés de esta reflexión, sobre la feminización docente, es quizás un esfuerzo al responder por el quién de la acción, es decir, develación del sujeto, amasijo de tiempo y narrativa. Por consiguiente, situar la reflexión sobre la feminización docente en relación y tensión con el mito de Cura y el cuidado, exige un escenario y una trama, además de un significado y otros significantes, premisa sencilla y esencialmente compleja, disímil y paradójica, como cuando Diógenes aparecía *con una lámpara a plena luz del día*. Esta perspectiva también aduce a una amplia polifonía de voces, y al mismo tiempo, al valor individual sobre el cual cada mujer ha decidido ser docente en pedagogía infantil; expresión dialógica que conversa entre lo personal y lo social, tensión de lo público y lo privado; sensación de estar a la intemperie en el individualismo o sentirse cobijado en el asidero de alguna formalidad académica demarcada por el deber ser de una maestra ejemplar, en una sociedad académica que a veces constriñe y legitima la despersonalización de mujeres que robustecen los números de las estadísticas sobre la feminización docente.

Conclusiones

Recurrimos entonces a fijar los ojos sobre sí, trazar planos en escala de uno a uno y acudir a la narración, aquella que va tejiendo nuestras historias al momento de relatar los sentidos sobre los cuales hemos decidido ser maestras, al modelar, como Cura, experiencias pedagógicas y didácticas que se planifican y viven en las aulas para cuidar nuestras infancias. En palabras de Van Manen (2003), "la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica" (p. 22), interpelan, por más extraño y sesgado que parezca, como Diógenes y su lámpara, en la búsqueda de experiencias que sacudan las prácticas del aula desde la conformación de preguntas que desnaturalicen la fragmentación de una visión simplificada de la experiencia de ser formador de formadores en pedagogía infantil.

Apelando a la memoria y exhortando a la experiencia, aquella en la cual nos podemos sustraer de arquetipos que designan modelos impostados para cuestionarnos y denominarnos entes existentes que moran y perduran, presentando y representando signos reservados que dan a pensar para romper el automatismo de las palabras, para advertir la huella de lo sublime y estar presentes en el momento en que despertamos.

Podríamos afirmar que creemos saber de antemano los significados de las palabras, desde luego, revisando diccionarios cuando la duda asalta; y también creer que apelamos a didácticas específicas para dar a pensar a nuestros estudiantes con preguntas que impiden su radicalidad misma. Son supuestos que rigen nuestra labor docente y quizá, el título de este escrito pretenda inaugurar un gesto que

inquiete lo obvio, que socave en lo conocido e invite con esta expresión a reiterar la experiencia, puesto que el pensar es solo experiencia cuando no sabemos pensar.

Reflexionar cuando no tengamos más remedio, hallado en la representación del mito de Cura como un regalo que nos da a pensar, estar al acecho, sensibles, perceptivos, seguir sus huellas y así aceptar su presencia, erguida y extendida ante nosotros, como entes que cuidan, preservan y cobijan la existencia, nuestra existencia y agencian el ser.

Ahora, ¿qué debemos pensar?, ¿qué sería lo qué está por pensar?, como docentes que formamos a formadores de la primera infancia, tal vez sea fundamental responder, ¿por qué? o ¿para qué hemos llegado hasta aquí?

Referencias

Antequera Guzmán, J. D. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana]. https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.1467

Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud: ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Universidad Pedagógica Nacional.

Boff, L. (2017). *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Editora Vozes Limitada.

Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.

Cerda, H. (1982). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.

Báez, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS–Revista Científica*, *7*(2), 427-450. https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf

Toro, B. y Boff, L. (2009). *Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*. AVINA: Cambio Climático e Incidencia Pública. https://repo.iberopuebla.mx/pdf/CEAMOPE/latapi/NuevoParadigmaEtico.pdf

Cortina, R. y San Román, S. (2016). *Introduction: Women and teaching—global perspectives on the feminization of a profession*. Palgrave Macmillan US.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. I (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Boletín técnico, educación formal (EDUC), 2021*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

Freire, P., Torres, R. M. y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Siglo XXI.

García, R. E. (2006). *Los extranjeros en Colombia: su aporte a la construcción de la nación (1810-1920)*. Planeta.

Heidegger, M. (1997). ¿Qué quiere decir pensar? *Revista Colombiana de Psicología*, (5-6), 11-17. https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15945

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf

Pedraza, Z. (2011). La "educación de las mujeres": el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (41), 72-83. https://journals.openedition.org/revestudsoc/6772

Pinto, M. y Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, *5*(1), 119-140. https://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/889

Romo Estudillo, R. A. (2021). La colección bilingüe de autores grecolatinos del colegio de ciencias y humanidades. *Nova Tellus*, *39*(2), 199-204. https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2021.39.2.896

Urbán, Á. (2003). Higino: balance crítico sobre un mitógrafo traducido, desaparecido y reencontrado. *Alfinge. Revista de Filología*, 139-164.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, (73), 28-31.



Capítulo
10

Del cuerpo al género: reflexiones sobre el cuerpo, los estereotipos de género y la práctica docente

From Body to Gender: Reflections on the Body, Gender Stereotypes and Teaching Practice

Stephany Hernández Mahecha
Doctoranda en Didáctica y Consciencia Histórica, Ipecal
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
stephany.hernandez@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-4752-2888
Colombia

Palabras clave: cuerpo; estereotipos; género; corpografías; práctica docente; subjetividades.

Keywords: Body; stereotypes; gender; corpographies; teaching practice; subjectivities.

Introducción

En la escuela no solo circulan saberes, también se realizan procesos de socialización, esto es, aprender códigos sobre cómo comportarse, la forma en que las personas se deben relacionar con su cuerpo y con el de los demás, así pues, es con los otros y en la relación que se establece con sus cuerpos que los sujetos aprenden a nombrar, querer, cuidar, reconocer y respetar. Las instituciones educativas plantean ciertas prácticas y discursos en donde, no en todos los casos, la reflexión sobre el cuerpo queda por fuera del proceso educativo. Una posible consecuencia de esto es que en la enseñanza se reproduzcan normas sociales que reafirmen estereotipos de género. Lo anterior, requiere que las comunidades educativas reflexionen y analicen dichas normas, más aún si estas contribuyen a la discriminación y a la exclusión en la escuela. En este sentido, lo que se pretende con la concepción del *cuerpo en tanto territorio* es que los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos sean conscientes de su cuerpo, de la relación que tienen con él y cómo a través de este recrean múltiples identidades; por lo tanto, reconocer el cuerpo como primer territorio, como *un lugar*, *mi territorio*, implica que los sujetos se apropien de él, lo conozcan e identifiquen que la materialidad del cuerpo es producida por significados culturales y simbólicos que lo atraviesan.

Conforme a lo anterior, la tesis que se propone en este texto es que la escuela debe involucrar la reflexión sobre el cuerpo en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), desde una mirada cultural y simbólica, para identificar y trasformar los estereotipos de género que circulan en la práctica docente. Al respecto, se plantean los siguientes argumentos: primero, es necesario tener una mirada del cuerpo diferente, que vaya más allá de lo físico, y que permita verlo como un espacio desde el cual las personas construyen su relación con el mundo, en el que se inscriben memorias y el primer territorio de autoconocimiento y relación con los demás. Segundo, reconocer que los imaginarios culturales que se han construido sobre el cuerpo han llevado a que se propongan formas de disciplinamiento y de modelamiento del mismo, que refuerzan estereotipos de género en la escuela. Por último, el cuerpo no solo permite mapear a través de sus memorias el impacto de los estereotipos en él, también funciona como una ventana para abrir espacios de conversación en torno al género con los y las docentes desde sus vivencias personales, por eso es importante la creación de metodologías participativas que involucren el trabajo con el cuerpo y los ejercicios senso-corporales.

Esta investigación se basó en una experiencia desarrollada en un proyecto de cooperación internacional que buscaba el empoderamiento de niñas y mujeres jóvenes en instituciones educativas públicas del norte del Cauca, en el municipio de Guachené. Para lograrlo, la Fundación Nuevo Futuro, implementadora del proyecto, planteó una estrategia de trabajo pedagógico con su equipo, siendo la comunidad educativa la destinataria de formaciones y actividades. El objetivo de

este capítulo es plantear el marco conceptual y metodológico que acompañó esta experiencia, así como las transformaciones logradas a través de ella.

Uno de los temas fundamentales que emergió en el proceso fueron los estereotipos de género y cómo estos limitaban el empoderamiento y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos de las niñas y mujeres jóvenes. En consecuencia, se crearon tres talleres para reflexionar con los y las docentes sobre el tema. Los talleres fueron orientados por dos preguntas: ¿Qué cuerpos habitan los espacios educativos? Y ¿Cómo se relaciona el cuerpo con los estereotipos de género que circulan en las instituciones educativas? Para ello, se utilizó la corpografía, una herramienta que les permitió a las personas reflexionar desde y con el cuerpo.

Esta técnica ayuda a profundizar en el análisis del cuerpo transcendiendo su concepción física. Se realiza a través de un dibujo del cuerpo o una representación visual de este, que es intervenida por los participantes mediante preguntas, frases, dibujos, imágenes, etc. En la implementación de la corpografía se incluyeron ejercicios senso-corporales que permitieron explorar la relación entre los sentidos, el cuerpo y las memorias individuales. Más allá de ser una herramienta, la corpografía contribuye a leer el cuerpo desde lo cultural, lo que le permitió al grupo de docentes que participaron en los talleres acercase a las representaciones que tienen sobre los cuerpos de otras personas, sus cuerpos y vincularlo a su práctica docente. Por último, los planteamientos teóricos y metodológicos que fundamentaron la experiencia y el análisis propuesto en este artículo provienen de la didáctica no parametral de Estela Quintar, el estudio genealógico sobre el cuerpo realizado por Luis Miguel Bermúdez y Jordi Planellas; las reflexiones sobre género propuestas por Judith Butler, y el estudio sobre el cuerpo realizado por Pilar Cuevas Marín, quien a partir de sus investigaciones, ha propuesto rutas pedagógicas para indagar desde el cuerpo en las memorias inscritas en ellos para identificar sus capacidades transformadoras.

Discusión

Algunas reflexiones sobre el cuerpo, la cultura occidental y su lugar en la educación

En algunas teorías filosóficas se ha definido al ser humano desde una mirada dualista, describiéndosele como aquel que está compuesto de cuerpo y alma. Para Platón, por ejemplo, disciplinar el cuerpo era necesario para liberar el alma, pues según él, los cuerpos débiles no permitían crear almas heroicas y guerreras que posibilitaran construir una *polis* griega, es por ello, que en su obra *La República* propuso una formación del cuerpo. De igual manera, con la frase “el cuerpo es una prisión para el alma”, Platón marcó una visión occidental sobre el cuerpo que ha sido retomada por varias tradiciones, entre ellas, el cristianismo, y en la que se lee la necesidad de control sobre él, ya que su condición de encarnación limitaba el cuidado del alma.

En la visión de Platón, en algunas obras se propone una mirada negativa sobre el cuerpo, tal y como lo muestra en su diálogo Fedón (66b), el alma es asociada con lo inmortal, lo divino y lo puro; mientras que el cuerpo se relacionaba con lo impuro, lo mortal, cuyos movimientos y afecciones le impedían al alma acceder a la verdad.

Por su parte, el racionalismo cartesiano planteó la separación entre la razón y el mundo material, pues para Descartes la conciencia y el cuerpo eran diferentes, siendo este último una máquina. Bajo esta mirada, el cuerpo se plantea como algo externo y alejado de los seres humanos. Al respecto, Planella (2006) menciona:

> La filosofía cartesiana nos propone una visión del cuerpo que se convierte en sobrante, porque sin su presencia es más fácil acceder a determinados conocimientos, pensamientos o situaciones. Existen muchos aspectos del cuerpo que es necesario reducir o eliminar. Un ejemplo son los olores, la forma, el volumen, la consistencia, etc. (p. 74)

Contrario a lo anterior, Locke y Hume reconocieron que el cuerpo contribuía al conocimiento humano porque lo que había en el entendimiento pasaba previamente por los sentidos. A pesar de que en la filosofía moderna se habló del cuerpo desde una mirada física y biológica, no se propusieron teorizaciones sobre el lugar del ser humano en la cultura *por medio*, *con* y *desde* el cuerpo. Este problema sería abordado posteriormente por la fenomenología, lejos de una mirada negativa del cuerpo, al proponer que los seres humanos no tienen cuerpo, sino que son sus cuerpos, ya que a través de ellos se relacionan con las otras personas, con el mundo y consigo mismos.

La reflexión sobre el cuerpo también ha sido abordada desde la educación, la psicología y la sociología. Asimismo, en las teorizaciones y prácticas de los diferentes feminismos, sobre todo los comunitarios e indígenas, se ha puesto sobre la mesa el tema de lo corporal bajo la consigna *el cuerpo como territorio*. Para esta mirada, "al ser espacio, el cuerpo es un mapa, y al ser mapa, es memoria y sedimentación histórica. El cuerpo puede llegar a ser una superficie en la que se inscribe mensajes" (Marchese, 2019, p. 9). El aporte de las feministas de considerar el cuerpo como un espacio, les ha permitido a diferentes disciplinas ampliar la mirada y reconocer que los cuerpos están construidos por la dialéctica público/privado; además de identificar que la cultura atraviesa los cuerpos y escribe mensajes en ellos, por ejemplo, a través de los roles de género. Dichos roles que se traducen en comportamientos, modos de ser y estar en el mundo de acuerdo a una visión de hombre y mujer, limita la posibilidad de que los seres humanos puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades al encasillárseles en uno u otro rol.

Por su parte, en las investigaciones que se han realizado en psicología sobre la educación de las emociones, el cuerpo tiene un papel fundamental, según la neuropsicología, en el cuerpo se encuentran las memorias de las alegrías, los sueños, las carencias, los dolores, los miedos; en consecuencia, tiene un papel importante como fuente del recuerdo. Desde otra mirada, Jordi Planella (2013) propone que la reflexión del cuerpo transciende lo físico, es con él que el sujeto se

ubica en la sociedad, en la cultura y se comunica a través de él. Todas estas posturas, movimientos y propuestas han permitido posicionar la reflexión sobre el cuerpo en diferentes disciplinas y a lo largo del tiempo. En consecuencia, de este recorrido se rescatan dos ideas: la primera, a lo largo de la historia se han planteado diferentes concepciones sobre el cuerpo que han determinado la relación que el ser humano a establecido con él, siendo algunas negativas, lo que ha impedido su abordaje. La segunda, que está relacionada con la mirada del cuerpo más allá de lo físico, atravesado por la cultura y como un espacio que posibilita el autoconocimiento, que permite establecer relaciones con los demás y con el mundo.

En educación, la forma como se ha entendido el cuerpo ha influido en la comprensión y la relación que se ha establecido con este. Por ejemplo, a partir de la visión orgánica y física del cuerpo, en la educación se han promovido sus cuidados a través de hábitos higiénicos y la realización de actividades deportivas, en algunos casos, la educación de este era y es asumida en las instituciones educativas exclusivamente por la asignatura de educación física. Otra forma en la que se ha planteado la relación entre cuerpo y educación ha sido a través de los procesos de disciplinamiento con los que se ha buscado moldear el cuerpo de acuerdo a las normas sociales. Las técnicas de disciplinamiento fueron introducidas y desarrolladas en el ámbito escolar desde finales del siglo XIX a través de espacios, métodos y normas de comportamiento que se aplicaron en el cuerpo infantil, al respecto:

> Una de las principales funciones moralizadoras y civilizatorias que se debían ejercer, tanto en la familia como en la escuela, consistía en delimitar claramente el uso corporal y el papel social que debían desempeñar niños y niñas. Para ello, el discurso de la urbanidad como dispositivo de control de la intimidad y del cuerpo proyectado en sociedad fue fundamental para delimitar la división sexual del trabajo y el reforzamiento de los roles de género. (Bermúdez, 2022, p. 61)

El cuerpo también fue visto como un organismo biológico del cual se podía tener información, ya que proporcionaba datos sobre cómo avanzaba la inteligencia del niño y la niña. Desde esta mirada el cuerpo era medible y clasificable, permitía evaluar a los niños y las niñas de acuerdo a sus características. Las anteriores reflexiones no son las únicas sobre la relación entre el cuerpo y la educación, a la par han emergido nuevas epistemes socioeducativas para abordar problemáticas como la alteridad, la exclusión, la violencia, la etnicidad, el territorio, etc. (Cabaluz, 2016). Desde esas miradas existen pedagogías que cuestionan la educación técnica del cuerpo, ponen en discusión su disciplinamiento y proponen que se vincule el cuerpo con los procesos de subjetivación en la escuela. En el artículo “Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela”, Luis Miguel Bermúdez realiza una genealogía del cuerpo desde la Colonia hasta la Modernidad, mostrando cómo han sido moldeados los cuerpos para adecuarlos y mantener los roles y estereotipos de género. También muestra cómo ciertas concepciones de la educación han sido productoras y creadoras de cuerpos heteronormativos, bien sea

no abordando el tema de lo corporal o buscando el disciplinamiento de aquellos que no encajan en el ideal corporal.

En su análisis arqueológico, Bermúdez identifica que:

> la escuela se mantuvo como escenario por excelencia para el reforzamiento de roles y estereotipos de género, primero, al designar disciplinas, campos del conocimiento y habilidades diferenciadas para hombres y mujeres; y segundo, al determinar la manera en que el cuerpo masculino y femenino debían ocupar el espacio escolar y proyectar su apariencia. (2022, p. 65)

Sin embargo, a la par de cuestionar las formas de disciplinamiento desde lo educativo, también menciona la importancia de un giro corporal para construir otras formas de trabajar género y darle un lugar diferente en la educación. Así propone que se ponga el cuerpo, la sexualidad y las emociones de los y las estudiantes en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando el anterior recorrido, desde esta investigación se retomaron los aportes realizados por Jordi Planella en su libro *Cuerpo, Cultura y Educación* (2006), en el que hace un análisis detallado de las diferentes miradas del cuerpo a lo largo de la historia, analizando sus diferentes concepciones desde la cultura occidental, planteando una pedagogía corporal en la que se propone que las personas no son un objeto que hay que construir previamente desde lo educativo, por el contrario, son las personas que a través de su comprensión contextualizada y continua de su propia experiencia mediante cuerpo van a poder reconocerse en él. “Buscamos una pedagogía situada en lo que Touranie define como la Escuela del Sujeto, donde el cuerpo no es un cuerpo que tenemos, sino que el cuerpo somos nosotros mismos, proponemos una pedagogía que busca romper con las estructuras binarias” (Planella, 2006, p. 284).

Género y estereotipos en la escuela

El género es una categoría transversal en todas las relaciones sociales, incluso, se plantea como aquella que marca las relaciones primarias de poder entre hombres y mujeres, las cuales son representadas en las relaciones familiares desde temprana edad. Como se identificó en el anterior apartado, el cuerpo no es solo una entidad física, sino también cultural, y, por tanto, está vinculada a la categoría género, pues la experiencia humana se habita desde allí, gracias al cuerpo es posible sentir, llorar, comunicar, etc. Cuando se habla de la categoría género hay que tener claro que género no es igual a mujer, ni a feminismo, a pesar de que la categoría haya sido alimentada a lo largo de la historia por los diferentes movimientos y corrientes feministas.

En la época victoriana, la palabra género se utilizaba gramaticalmente para diferenciar a hombres y a mujeres, ya que socialmente era mal visto utilizar la palabra

sexo. No obstante, la palabra género ha sufrido transformaciones que demuestra los debates que se han dado en torno a la distinción sexo/género. Con la palabra sexo se planteaba la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, razón por la cual se identificaba con lo biológico; mientras que el género se entendía como la elaboración cultural de lo que implica ser hombre y mujer socialmente, así pues, lo natural se relacionaba con el sexo y el género con la cultura.

Fue con la obra de la filósofa Judith Butler que se empezó a cuestionar el anterior planteamiento, al proponer que el sexo como una construcción histórica. En este camino, ya antropólogas feministas habían señalado que la distinción binaria de sexo hombre/mujer, no era natural a pesar de ser hegemónica en la cultura occidental, pues en otras culturas se había demostrado la existencia de tres y hasta cuatro sexos. Butler plantea que el sujeto no viene dado de antemano, sino se construye en y por la cultura, razón por la cual no tiene sentido plantear una base biológica que la anteceda, pues a través de los códigos culturales que se reproducen en la escuela, la familia, los lugares públicos y el trabajo, el sujeto aprende e incorpora todos los comportamientos relacionados con lo femenino y lo masculino. De acuerdo a lo planteado, no se es mujer u hombre porque se nace con determinados genitales, sino porque hay una repetición desde lo corporal de aquellas prácticas y discursos asociados a lo que en cada cultura se supone que es lo femenino y lo masculino.

Estas prácticas marcan una pauta de lo que es socialmente aceptado, la persona que no participe en ellas está expuesta a la muerte, el castigo y a la exclusión, formas de regulación y coacción social; por tanto, para ser reconocida desde este esquema social el cuerpo de una persona debe cumplir y adaptarse a ciertas normas. Así pues, la categoría género es:

> Un sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que le dan contenido al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos de una época y en un contexto determinado. (Castellanos, 2006, p. 8)

Considerado lo expuesto, el género en este artículo va a ser planteado como una pregunta sobre las relaciones de poder entre hombres y mujeres en lo social y cultural:

> Reflexionar sobre género implica considerar las configuraciones sociales en las que se plantean como naturales los roles de hombres y mujeres en la sociedad, también requiere analizar las causas, los mecanismos culturales e institucionales que proponen relaciones desiguales entre estos. Iniciar dicha reflexión es identificar aquellos procesos sociales donde la heteronorma funciona como el principio orientador de las relaciones sociales y con la que se ha instituido: la correspondencia natural entre género y sexo; y la construcción de hábitos y condicionamientos sobre el cuerpo de acuerdo con el sexo. (Hernández, 2018, p. 181)

Ahora, ¿qué tiene que ver lo expuesto con la escuela?, pues bien, si se tiene en cuenta que a nivel social hay normas y códigos que promueven un entendimiento de lo que significa ser hombre y mujer que atraviesa los cuerpos, y que, en dichas representaciones, lo masculino se impone sobre lo femenino o al revés, es necesario que en la escuela se identifique, reflexione e intervenga sobre las relaciones desiguales que conducen a la aparición de las violencias basadas en género. Asimismo, la sexualidad está vinculada a los imaginarios sociales que se construyen sobre los hombres y las mujeres, pues la vivencia de esta se hace a partir de las expectativas y los roles que la sociedad propone, por ejemplo, en muchos casos, los hombres construyen su sexualidad en un ambiente de libertad en relación con el placer; por el contrario, las mujeres viven la sexualidad desde el cuidado y el temor. Cuando las mujeres jóvenes asumen la sexualidad desde el placer se les tacha de inmorales y promiscuas. La invitación es que todas las personas integrantes de las instituciones educativas identifiquen la importancia de analizar las relaciones que se dan en la escuela en clave de género, para identificar y transformar los estereotipos o creencias falsas sobre el otro que les reduce a características simples y esenciales.

De igual manera, es importante considerar que si los estereotipos de género circulan en la escuela, no solo las relaciones entre estudiantes van a estar atravesadas por las violencias basadas en género, sino también, la mediación pedagógica que él o la docente construye con su estudiante puede estar mediada por estas creencias, y, por tanto, generarse prácticas pedagógicas discriminatorias y excluyentes. En la investigación *Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: evidencia pruebas saber* 11 (2016), realizada por Gloria Bernal y Luz Karime Abadia, identificaron la amplia brecha de género que existe en los resultados de las Pruebas Saber 11 en ciencias y matemáticas en hombres y mujeres. En la investigación se dieron cuenta que el desempeño alto en estas áreas es logrado por estudiantes hombres, mientras que las mujeres tuvieron mejores desempeños en áreas como lenguaje. Estos resultados también se han visto reflejados en las Pruebas Internacionales PISA del año 2012 y 2015, encontrándose que la brecha de género entre los y las estudiantes colombianos es la más grande, entre 65 países participantes de la prueba.

Sin embargo, la variable de género no es la única que puede ser considerada para la evaluación del desempeño de los y las estudiantes, pues hay otras que influyen como la educación de familiares, posición socio-económica, institución educativa y el municipio en donde está ubicado el colegio. El análisis iberoamericano de PISA 2015 propuso de igual manera la siguiente interpretación frente a los resultados:

> Las niñas en los países iberoamericanos refieren mayores niveles de ansiedad que los chicos al abordar la materia de las matemáticas y una menor confianza en su capacidad para resolver con éxito los problemas matemáticos. Estos sentimientos negativos, que a menudo se originan en los estereotipos respecto a las asignaturas “masculinas” y “femeninas”, pueden desalentar a las mujeres jóvenes que son capaces y están interesadas en las matemáticas o las ciencias, en cuanto a la opción de

> emprender diversas carreras en el ámbito de las ciencias, la tecnología o la ingeniería. (2018, p. 82)

Transformaciones desde la experiencia en los talleres

Como se expuso en la introducción de este capítulo, la investigación propuesta partió de una experiencia desarrollada en una institución educativa pública en el municipio de Guachené, norte del Cauca. En la caracterización que se hizo de las prácticas educativas y el clima social escolar, se encontró que los estereotipos de género dificultaban el empoderamiento de las niñas y mujeres jóvenes, así como también el ejercicio de sus derechos humanos sexuales y reproductivos a causa de las violencias basadas en género. A raíz de la caracterización, desde el proyecto se plantearon varias acciones con la comunidad educativa, desarrollándose tres talleres con los y las docentes para reflexionar desde sus historias personales sobre género.

A nivel pedagógico, una de las inquietudes centrales del equipo que implementó los talleres fue cómo generar espacios de reflexión en torno al género, que les permitiera a los y las docentes identificar estereotipos y plantear inquietudes para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, sin que se sintieran amenazados. Al respecto, se partió de la pregunta que propone María Bardet al reflexionar sobre la sensibilidad en la educación, a saber: "¿Qué le pasa al pensamiento cuando se pone sensible?" (Pachillla, 2014, p. 21), y desde allí, la pregunta que emergió fue ¿Cómo construir puentes desde la sensibilidad para hablar de estereotipos de género con los y las docentes?

Para esto, fue fundamental pensar de qué manera se vincularía la teoría a la implementación de los talleres, ya que el propósito de estos espacios no era partir de las teorías sobre género para convencer a los y las docentes de que en la escuela circulaban estereotipos de género, sino más bien, se quiso construir un ambiente que le posibilitara a los y las docentes explorar las representaciones culturales y sociales que hay sobre el hombre y la mujer desde sus historias de vida, y a partir de allí, analizar cómo esas representaciones influían en su práctica pedagógica. Por tanto, las formaciones no iniciaron con una explicación conceptual, sino que partieron de las circunstancias históricas y contextuales de los y las docentes.

Hugo Zemelman propone una relación crítica con la teoría en tanto se privilegia la historicidad y la singularidad de los procesos, y no la aplicación de marcos teóricos previos a la comprensión de realidades sociales, así pues, el uso que se le da a la teoría no es deductivo, sino más bien: "se asume la teoría como formas de racionalidad surgidas en contextos epistémicos e históricos, específicos con la potencialidad de recrearse para interpretar nuevas realidades" (Torres, 2014, p.74). De acuerdo a lo anterior, se reconoce la importancia de los marcos teóricos y su incorporación en la formación con los y las docentes, pero la relación con ellos se propuso de otra manera. Así pues, se parte de los sentidos que construyen los sujetos y la manera como interpretan la realidad, después de reconocer dichos

sentidos se acude a las teorías para profundizar o problematizar. Como lo menciona Estela Quintar (2015), "promover la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y de su subjetividad, por ende, de su contexto, desde su mundo de la vida" (p. 28).

A parte del reto mencionado, la pregunta por el cómo generar espacios de discusión con los y las docentes, estuvo atravesada por su autorreconocimiento como comunidad afro. Así pues, fue necesario considerar que hablar de género en este escenario debía estar conectado con lo étnico, pues ello también atravesaba las posiciones subjetivas de los y las docentes, y sus aprendizajes sobre los roles de género. La conexión con lo étnico ameritó por parte del equipo hacer una revisión de experiencias, encontrándose con un proyecto colombiano de etnoeducación llamado "Recuperación Comunitaria de la Historia" realizado en el Palenque de San Basilio, en Bolívar, entre los años 80 y 90, en el que a partir de un análisis histórico identificaron los recursos culturales e identitarios utilizados por la comunidad, siendo el cuerpo central en dichas experiencias. Las investigadoras Pilar Cuevas y Judith Bautista aparte de documentar el proyecto, retoma de él varios elementos que incorpora en su investigación *Memoria Colectiva, corporalidad y autocuidado, rutas para una pedagogía decolonial*. Un aspecto fundamental fue el reconocimiento de otras formas de pensamiento que pueden estar relacionadas con saberes ancestrales y modos de relación diferente. Al respecto, fue fundamental la concepción del cuerpo como una realidad histórica que permite identificar procesos de socialización de género, condiciones sociales, historias colectivas y experiencias que viven las personas o un grupo y que están presentes no solo en la mente, y que permite conectar con procesos interiores vinculados con las emociones, los deseos y las necesidades. En consecuencia, en esta investigación se retomó la idea del cuerpo como parte de un lugar, de un territorio que habita:

> El cuerpo habitado está en relación y se debe a un entramado histórico y cultural. Por ello, el sentido de lugar comporta una lógica espacial y a su vez epistémica, pues alude a culturas y saberes situados. Dar cuenta de ellos es de vital importancia para esta iniciativa pedagógica en clave decolonial, pero en especial nos pareció importante reconocer las marcas del colonialismo ante la invisibilización, el despojo, las violencias, y la forma en que se albergan en las corporalidades. (Cuevas y Bautista, 2020, p. 57)

Considerando lo anterior, se pueden mencionar como transformaciones desarrolladas en el marco de los talleres realizados con los y las docentes: el cuerpo como punto de partida para generar conversaciones sobre género, porque permite un espacio de encuentro desde la sensibilidad y las historias personales. La consigna de esta experiencia fue partir de lo sensible a lo conceptual, siendo el cuerpo y los sentidos las fuentes de acercamiento en este proceso de reflexión en torno al género, los estereotipos y las prácticas pedagógicas. De igual manera, los y las docentes identificaron la corpografía como una herramienta que puede ser transformada en un material didáctico para trabajar el tema de estereotipos de

género con sus estudiantes, así como una técnica que contribuye a la realización de lecturas de contexto que posibiliten la actualización de los protocolos vinculados con la protección de los derechos humanos sexuales y reproductivos en el pacto de convivencia.

De igual forma, con las experiencias de los talleres, muchos docentes se dieron cuenta que es necesario abordar la temática con las familias, pues en algunas casas se hace uso de la violencia cuando algún estudiante, en especial hombres, tienen comportamientos y gustos que se asocian con lo femenino, así lo expresó una docente de primaria al mencionar: "no sabía cómo hablar con el papito sobre el tema, el niño me dijo que lo encerraba en el baño para que aprendiera hacer un varón porque vio al niño jugando con muñecas" (Hernández, notas de campo talleres sobre género). Finalmente, los y las docentes se dieron cuenta de la importancia de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, en algunos casos, consideraron que era necesario hacer actividades que permitiera visibilizar el rol de las mujeres en la ciencia, las matemáticas, la filosofía y la literatura.

En cuanto al trabajo realizado con los estereotipos de género en las actuales investigaciones, se desataca las diferentes articulaciones y gestiones realizadas por las instituciones educativas públicas con el propósito de realizar formaciones con las comunidades educativas para poder abordar estereotipos de género, aportar al reconocimiento de las diversidades sexuales y de género, así como también tener herramientas conceptuales y metodológicas para que los y las docentes aborden los temas con las familias, los y las estudiantes. También, se destaca el trabajo investigativo realizado por docentes que han identificado la importancia de abordar los estereotipos de género, no solo en sus prácticas pedagógicas, sino también para intervenir en situaciones relacionadas con violencias basadas en género y embarazos a temprana edad, creando propuestas de innovación pedagógica desde lo curricular y la transversalización.

Por último, los estudios sobre el cuerpo desde diferentes disciplinas han posibilitado identificar su importancia en lo educativo para pensar currículos que posibiliten el fortalecimiento de educación sexual, las emociones y género. Al respecto, Bermúdez (2022) menciona: "se ubicó el cuerpo, la sexualidad y la emocionalidad de los y las estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de didácticas, metodologías horizontales y dialógicas en el aula".

Conclusiones

El abordaje de los estereotipos de género posibilita grandes transformaciones en las comunidades educativas, pues el trabajo directo sobre ellos posibilita la transformación de los comportamientos y creencias que promueven relaciones desiguales y discriminatorias en la escuela. En este sentido, las metodologías participativas como las corpografías o mapas corporales permiten la identificación de estereotipos, y su abordaje desde las historias personales, escolares y familiares.

En consecuencia, resulta fundamental la creación de materiales y unidades didácticas que involucren herramientas participativas y de exploración desde lo corporal con los y las estudiantes para la exploración de temáticas como género y sexualidad, desde el autoconocimiento y las relaciones con otros cuerpos.

Las técnicas o herramientas que posibiliten la reflexión sobre las temáticas relacionadas con género y sexualidad son importantes, sin embargo, no se puede olvidar que requieren de la investigación y la mediación pedagógica de un equipo de docentes, de acuerdo al contexto de cada institución educativa. Al respecto, un aprendizaje importante que se dio con el grupo de docentes fue el poder explorar el tema partiendo de la sensibilidad para luego incorporar lo conceptual. También es importante reconocer quienes son las personas protagonistas en los procesos de formación, qué identidades les atraviesan, y si es necesario, pensar un enfoque de género en la escuela haciendo un énfasis especial de acuerdo a lo étnico, lo rural, lo urbano, las identidades de género y sexuales que habitan la escuela.

Referencias

Bermúdez, L. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y Ciudad*, (43), 53-70. https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2762

Cabaluz, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y educadores*, *19*(1), 67-88. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4

Castellanos, G. (2006). *Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna*. Universidad de Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.

Cuevas, P. y Bautista, J. (2018). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial.* Universidad Pedagógica Nacional.

Fundación Santillana. (2018). *Competencias en Iberoamérica: Análisis de Pisa 2015.* https://www.oecd.org/skills/piaac/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf

Hernández, S. (2018). *Identidades, narrativas juveniles y violencia en la escuela: una mirada desde la comunicación y los Derechos Humanos.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP.

Hernández, S. (2020). *Notas de campo talleres sobre género*. Fundación Nuevo Comienzo.

Marchese, G. (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. *EntreDiversidades Revista de Ciencias Sociales y Humanas.* https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01

Pachilla, N. (2014). Componer la sensación Entrevista con Marie Bardet. *Argus*, *12*(3).

Planellas, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Editorial Descleé Brouwer.

Planellas, J. (2013). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación.* Ediciones Universitat Barcelona.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Ipecal.

Torres, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, (40), 69-83. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000100005&script=sci_arttext



Capítulo

11

Género y educación infantil: propuesta curricular para la formación docente

Gender and Early Childhood Education: Curriculum Proposal for Teacher Training

Syrley Liced Mahecha Bustos
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
syrley.mahecha@unad.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-2166-0625?lang=es
Colombia

Palabras clave: primera infancia; género; identidad; formación docente, coeducación.

Keywords: Early childhood; gender; identity; teacher training, coeducation

Introducción

Este capítulo aborda una temática de gran relevancia en el ámbito de la educación inicial, donde se sientan las bases del desarrollo de los niños y las niñas. La educación inicial no solo moldea su personalidad, autoconcepto, identidad de género y visión del mundo, sino que también constituye un espacio propicio para fomentar la igualdad de género y prevenir actitudes discriminatorias y sexistas. En este contexto, se plantea la necesidad de que los programas académicos en educación inicial se adapten a las cambiantes dinámicas sociales y culturales, y proporcionen a los futuros licenciados las herramientas y competencias necesarias para afrontar los desafíos en busca de la igualdad y equidad de género.

Desde la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, específicamente desde la Escuela de Ciencias de la Educación y su Licenciatura en Educación Infantil, se reconoce la importancia de incorporar la perspectiva de género en la educación inicial como un compromiso ético y político hacia la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a través del diseño de un curso denominado educación infantil con perspectiva de género. Este compromiso se debe extender a los sistemas educativos y a los agentes educativos, promoviendo la eliminación de la discriminación de género.

Este curso comienza por explorar las reflexiones conceptuales y teóricas de la perspectiva de género en las infancias, desafiando la noción tradicional de género como una simple dicotomía entre hombre y mujer. Se subraya que el género es una construcción sociocultural que involucra un sistema de roles y relaciones mediadas por el poder.

Además, se aborda la relevancia de los estereotipos, roles y sexismo especialmente en el ámbito educativo. El curso también promueve la reflexión sobre cómo los niños y las niñas construyen su identidad de género a partir de sus experiencias, relaciones y pensamientos, y cómo esto trasciende las limitaciones impuestas por su sexo biológico.

Por último, el texto destaca la importancia de la coeducación, que busca promover la igualdad de género y superar los roles de género estereotipados. Lo cual implica proporcionar a los niños y las niñas experiencias educativas equitativas, basadas en el respeto mutuo y la no discriminación. La escuela se presenta como un agente educativo clave en esta tarea, y se enfatiza la importancia de la participación de docentes, administrativos, directivos, familias y la sociedad en general.

Discusión teórica

La educación inicial es una etapa fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas, ya que aquí se sientan las bases de su personalidad, su autoconcepto, su identidad de género y su visión del mundo. En este marco, la educación inicial se

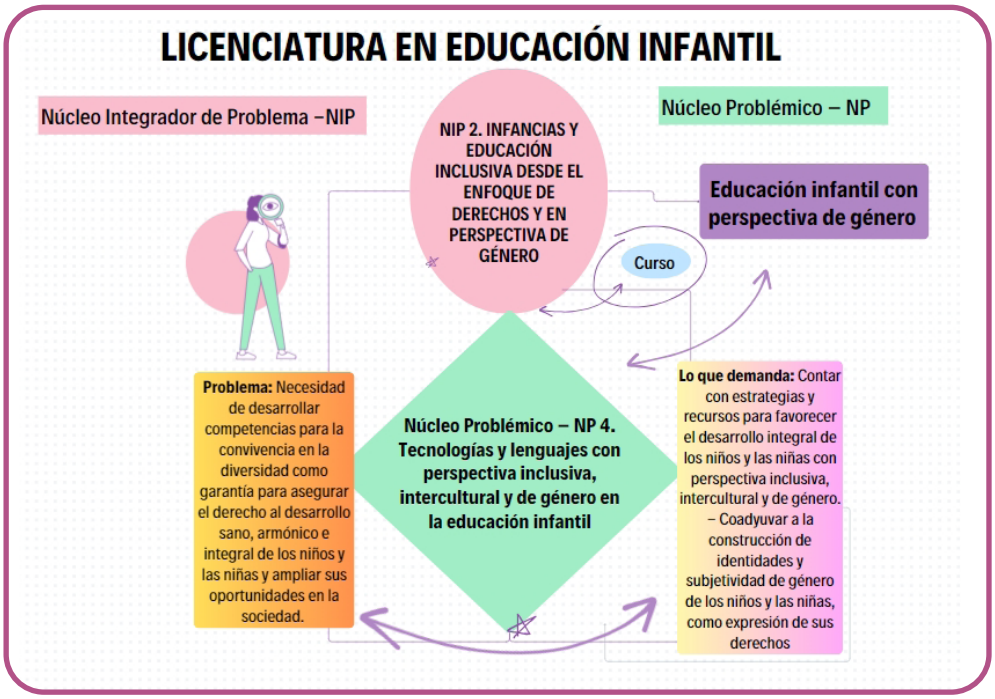
convierte en un ámbito en el que se pueden fomentar valores de igualdad de género y prevenir actitudes y comportamientos sexistas y discriminatorios. Desde esta perspectiva, resulta fundamental que con los aportes de la formación académica y de la comprensión de nuevas dinámicas sociales y culturales, los programas académicos en educación inicial orienten acciones enfocadas a reconocer estas nuevas dinámicas y se puedan otorgar las herramientas y competencias necesarias a los futuros licenciados que deberán enfrentar nuevas lógicas y tendencias relacionadas con la igualdad y equidad a razón del género.

En razón a lo anterior, desde la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y desde la Escuela de Ciencias de la Educación, específicamente desde la apuesta formativa de la Licenciatura educación infantil, se define la importancia de articular la apuesta epistemológica a los desafíos que plantean las nuevas perspectivas en la educación inicial, una de ellas relacionada con la integración de la perspectiva de género en la educación inicial entendido como "un compromiso ético-político con la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres" (UNAD, 2021). Este compromiso es un llamado importante a los sistemas educativos y agentes educativos, y en especial, a la consolidación de procesos formativos en educación inicial con énfasis en contribuir a la eliminación de cualquier tipo de discriminación o violencia de género, desafiar los estereotipos y roles tradicionales asignados a hombres y mujeres, y fomentar una cultura de respeto hacia la diversidad.

Así las cosas, las prácticas educativas con enfoque de género ofrecen oportunidades para construir una sociedad más inclusiva, justa y respetuosa. Al implementar estrategias pedagógicas y didácticas como la incorporación de la perspectiva de género en el marco de la igualdad, el buen trato y la coeducación en los materiales educativos, el fomento del diálogo y la reflexión, la promoción de actividades no estereotipadas y el involucramiento de las familias. Se sientan las bases para una educación inicial que valore y respete la dignidad humana. En este contexto, es fundamental reconocer los desafíos y trabajar en conjunto para superarlos, con el fin de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos los niños y las niñas.

Dada la importancia que se ha expuesto, la Licenciatura en educación infantil ha definido en su apuesta curricular, en coherencia con el modelo pedagógico unadista y los lineamientos curriculares de la universidad, la estructura a partir de la problematización del Núcleo Integrador de Problema (NIP): infancias y educación inclusiva desde el enfoque de derechos y en perspectiva de género, estableciendo así la articulación con el Núcleo Problémico (NP): tecnologías y lenguajes con perspectiva inclusiva, intercultural y de género en la educación inicial. De esa manera, el problema se define como la necesidad de desarrollar competencias para la convivencia en la diversidad como garantía para asegurar el derecho al desarrollo sano, armónico e integral de los niños y las niñas y ampliar sus oportunidades en la sociedad. Lo que demanda: a) contar con estrategias y recursos para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas con perspectiva inclusiva, intercultural y de género y b) coadyuvar a la construcción de identidades y subjetividad de género de los niños y las niñas, como expresión de sus derechos (UNAD, 2021).

Figura 1. *Estructura curricular del curso*



Nota. La figura representa de manera gráfica la consistencia del curso académico con el nivel mesocurricular; es decir, las apuestas formativas del programa académico al que se adscribe.

Como se presenta en el grafico anterior, para este caso el programa académico pretende enfocar en su sustentación epistemológica una apuesta de reflexión crítica alrededor de reconocer y cuestionar las problemáticas relacionadas con las desigualdades y estereotipos de género existentes en la sociedad, también la inequidad, prácticas sexistas y estereotipos que distorsionan un relacionamiento digno entre hombres y mujeres. En relación con la apuesta y el diseño curricular, se define el curso educación inicial con perspectiva de género, el cual hace parte del campo de formación disciplinar específico del programa, el curso es de tipo metodológico y está dividido en tres unidades. El curso se desarrolla por medio de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El curso establece la importancia de reconocer en un primer momento las principales reflexiones conceptuales y teóricas de la perspectiva de género, en las infancias que se establecen como punto de partida para el análisis de esta categoría como una construcción social; tal como se plantea, el género trasciende la relación establecida según el sexo, es decir, ser hombre o mujer, y adquiere una connotación sociocultural referida a un sistema de roles y relaciones entre hombres y mujeres. Estas relaciones son mediadas por el poder que configura asimetrías entre dichos roles y relaciones (Rengifo y Ospina, 2014). Se pretende no solo un abordaje teórico-conceptual sino también la identificación de este enfoque en el conjunto de políticas

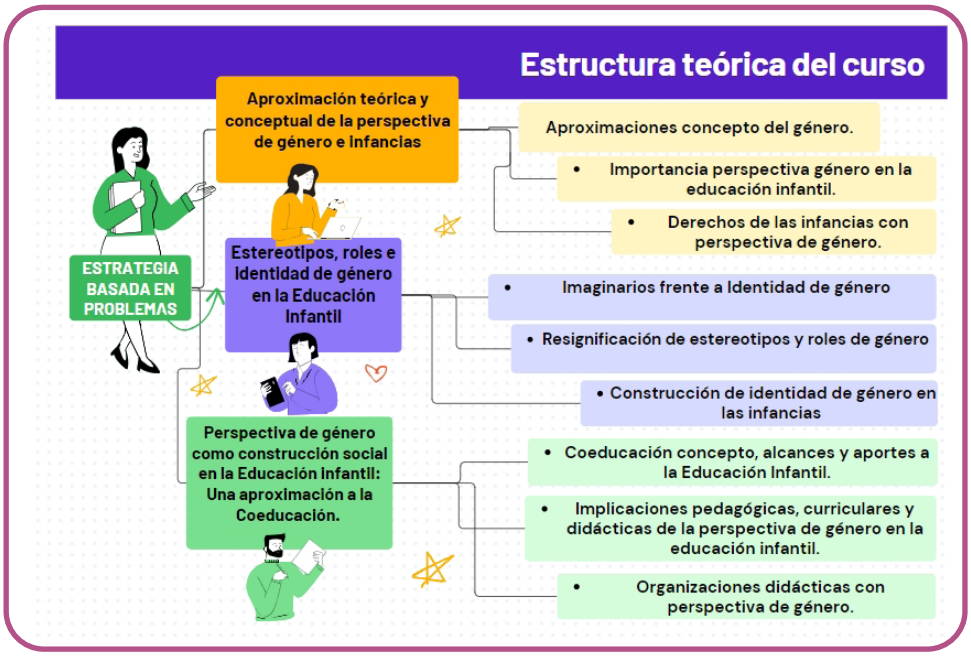
y normativa internacional y nacional, especialmente aquellas con incidencia en el campo educativo.

También se plantea, que resulta fundamental reconocer y reflexionar acerca de la categoría de género frente a las construcciones históricamente concebidas para desmitificar que su definición se basa solamente al sexo y, por el contrario, se busca, a partir del término, un rol más activo e igualitario que permita reflexionar que los niños y las niñas establecen su propio reconocimiento desde sus vivencias, las relaciones que construya con los otros y desde su sentir y pensar. Si bien el reconocimiento de la perspectiva de género implica una construcción social y una configuración que se establece de tipo histórico-cultural; en las infancias esta categoría cobra un sentido importante en términos de reconocer que no existe una sola forma de "ser niño o niña en tanto las características culturales, sociales y biológicas condicionan formas diversas de constituirse como ser humano, crecer y vivir" (Rengifo y Martínez, 2014).

Otro de los aspectos a tratar se relaciona con la importancia de reconocer la perspectiva de la coeducación, la cual se enfoca en la educación en igualdad y la superación de los roles de género estereotipados. Busca proporcionar a los niños y las niñas experiencias educativas equitativas, que les permitan desarrollar habilidades, competencias y valores sin restricciones basadas en su género. La coeducación promueve la colaboración, el respeto mutuo y la no discriminación, fomentando una convivencia basada en la igualdad y la diversidad. Define que en la escuela se encuentra el principal agente educativo de la infancia y la juventud. En la que el proceso de aprendizaje se centra en las formas de comportamiento y la adopción de valores y normas de respeto por el otro. Así las cosas, en la escuela, la educación no sexista implica la participación no solo del estamento de docentes, administrativos y directivos sino también la inclusión de las familias y la sociedad (Alfonso y Aguado, 2022).

En el marco de lo anterior, también es importante reiterar el carácter reflexivo y el diálogo pedagógico que se debe mantener en reconocer la posibilidad que se tiene desde la labor docente de pensar, repensar y analizar las nuevas tendencias y apuestas en torno a la perspectiva de género y a la configuración social que se establece en el contexto educativo. En este sentido, el curso pretende abordar como categorías macro los principales contenidos académicos así:

Figura 2. *Estructura teórica del curso*



Nota. La figura presenta la estrategia de aprendizaje que estructura el curso y los contenidos de aprendizaje que en él se proponen.

A continuación, se presenta el contexto teórico de las tres principales unidades temáticas que sustentan el desarrollo del curso y las variables sobre las cuales se espera, se puedan dar las reflexiones críticas desde la formación académica de los futuros licenciados.

T1 Aproximación teórica y conceptual de la perspectiva de género e infancias

En la revisión relacionada con la sustentación de la unidad temática de abordar en el curso, se logró identificar que uno de los elementos para tener en cuenta corresponde con la conceptualización y aproximación teórica del significado de género y su relación con la categoría de infancias. Puesto que el género es entendido desde dos perspectivas, una relacionada con los aspectos bilógicos y otra que ha tomado mayor fuerza y cuenta con sustento argumentativo, que se relaciona con el entendimiento del género como una construcción subjetiva. Es decir, es la construcción social y cultural que históricamente se ha defendido y recreado en cuanto a prácticas, ideas y discursos en relación al género femenino y masculino en el marco de un deber ser y que han sido socialmente aceptadas con ciertas atribuciones específicas de comportamiento a la masculinidad dirigida a los hombres, y la femineidad dirigida a las mujeres, involucrando relaciones de poder y desigualdad (Secretaría de Educación pública [SEP], 2009).

El asunto se complejiza aún más cuando se habla de esa construcción contemplando la variable del ciclo vital como la etapa de primera infancia, puesto que la intersubjetividad de género influye significativamente en la visión de los menores; como es bien sabido a través del ejemplo y lo que los niños y las niñas observen en su contexto familiar, escolar y social, donde todas las costumbres y aspectos culturales tendrán una incidencia determinante en su comportamiento, en la propia construcción de la visión de mundo que se va creando. En el marco de lo anterior, es muy importante que desde el abordaje del currículo se pueda integrar la perspectiva de género desde la niñez, pues ello permitirá la construcción de una visión crítica con énfasis en el respeto y valoración de lo femenino que históricamente ha presentado mayoritariamente situaciones de violencia, discriminación e inequidad (Quenguan y Barbosa, 2020).

Tal como se ha planteado, la perspectiva de género va más allá de simplemente reconocer que las niñas y los niños son diferentes, y se enfoca en cómo las construcciones sociales y culturales de género influyen en sus vidas desde la primera infancia. Por ello, es importante que el licenciado en educación inicial del programa logre en un primer momento reconocer que las identidades de género se forman a partir de una interacción compleja entre factores biológicos, sociales y culturales, y que los niños y las niñas experimentan el género de maneras diversas y únicas. Puesto que como se plantea la socialización de los niños y las niñas, se encuentra mediada por las instituciones sociales como la familia, la escuela y en la era digital, los medios de comunicación. Así, "cada institución social tiene la característica que no homogeniza la socialización de un sujeto, al contrario, lo diversifica brindando miles de posibilidades en información y experiencias que, según el caso, serán más significativas que otras, las cuales constituirán la personalidad de este" (Altuzarra y Díaz, 2016).

En ese orden de ideas, una de las principales metas de la perspectiva de género en infancias es desafiar los estereotipos de género que a menudo limitan las oportunidades y experiencias de los niños y las niñas. Esto implica cuestionar la idea de que ciertas actividades, juguetes o roles son exclusivos de un género, y fomentar la libertad de elección y expresión de género. Esto no solo es beneficioso para el desarrollo individual de los niños y las niñas, sino que también contribuye a una sociedad más inclusiva y justa en el futuro. Además, la perspectiva de género en infancias es esencial para abordar la violencia y el acoso de género que puede afectar a niños y niñas desde una edad temprana. Al proporcionarles herramientas para reconocer y resistir situaciones de violencia de género, se promueve su bienestar emocional y físico. También se fomenta la empatía y el respeto hacia los demás (SEP, 2009).

Estereotipos, roles e identidad de género en la educación inicial

En relación con la cuestión de los estereotipos, roles y la identidad de género, en la educación inicial se constituyen variables de importante abordaje en la primera infancia, toda vez que en esta etapa de desarrollo se establecen procesos de identidad, autoconcepto y autoimagen, entre otros, aspectos cognitivos relevantes que configuraran las relaciones en la vida. Por ello, los modos de comportamiento y las formas de interacción serán determinantes en el relacionamiento y el entendimiento, puesto que como educadores es fundamental reconocer que los estereotipos de género a menudo se refuerzan en el ámbito educativo. Desde una edad temprana, los niños y las niñas son bombardeados con mensajes que dictan cómo deben comportarse y a qué actividades pueden dedicarse. La actividad rectora como el juego, el uso de ciertos juguetes, el contenido discursivo de los libros y los roles en el juego, a menudo se dividen en categorías de «niño» y «niña», lo que limita su capacidad de elección. Esta división refuerza la creencia de que existen diferencias fundamentales entre los géneros, lo que a su vez genera la desigualdad de género y el sexismo (Lasarte, 2019). Desde esta perspectiva, el sexismo puede llevar a dificultades en la consolidación de una sana autoestima y autoimagen. Los niños y las niñas que se sienten limitados por los estereotipos de género pueden desarrollar una imagen distorsionada de sí mismos, así como considerar que ciertos comportamientos o desarrollo de competencias y habilidades no les son propios de su género, lo que en casos específicos puede conllevar a que en otra etapa de desarrollo como la adolescencia, tengan problemas psicológicos o baja autoestima.

Por otra parte, los roles de género también se manifiestan en la educación inicial por la manera en que los maestros y educadores interactúan con los niños. A menudo, se espera que los niños sean más activos, independientes y fuertes, mientras que se espera que las niñas sean más pasivas y cuidadoras. Puesto que el educador también a través de sus propias creencias y formas de relacionamiento subjetivas ha establecido unos propios estereotipos; y en este sentido, la interacción con los niños y las niñas configuran una propia percepción de los roles de género entendidos "como las normas de conducta que una colectividad en un contexto determinado asigna a las personas pertenecientes a un grupo y como las personas de ese grupo asumen y expresan en su vida cotidiana tales asignaciones" (Esperón et al., 2013).

Dicho lo anterior, la conceptualización de género entendida como una construcción social, supone en esa misma línea entender los estereotipos de género como "construcciones sociales que forman parte del mundo de lo simbólico. Conjunto de ideas simples, pero arraigadas en la conciencia social que escapan del control de la razón. Su principal valor radica en la naturalización de las asignaciones sociales de género y de los roles tipificados como masculinos y femeninos en cada sociedad" (Esperón et al., 2013). Por ello, una imposición o postura sesgada y estereotipada desde el rol del educador infantil, limita la libertad de expresión y elección de

los niños, ya que se ven presionados para ajustarse a las expectativas de género impuestas por la sociedad y por el ámbito educativo. Desde el enfoque constructivista es importante reconocer que los estereotipos de género corresponden a modelos estereotipados que se generan en los entornos familiares y sociales de los niños y las niñas, estos comportamientos recreados en las infancias son acciones cotidianas que se definen en el día a día y que, por supuesto, se evidencian en el aula (Prieto y Muñoz, 2020).

Así mismo, es importante destacar que, en los primeros años de desarrollo, los niños y las niñas comienzan a formar sus percepciones sobre lo que significa ser un niño o una niña. Por lo tanto, cualquier tipo de discriminación basada en el género que se experimente en este período puede tener un impacto profundo en la forma en que se ven a sí mismos y la forma en ven a los demás, a lo largo de sus vidas. Por lo tanto, situaciones como el sexismo entendido como la discriminación basada en el género, puede manifestarse de diversas maneras en las aulas, las acciones pedagógicas y en los materiales educativos; lo cual va desde la asignación de roles y tareas basadas en el género, hasta la falta de representación de figuras y logros femeninos en los libros literatura infantil y materiales didácticos. Estos estereotipos de género limitan las oportunidades de los niños y las niñas y estimulan la idea de que hay tareas o actividades específicas para cada género, y que cualquier manifestación contraria a ello constituye un error y una forma inadecuada de comportamiento (Reybet, 2009).

Entonces, es relevante que se propicien las reflexiones respectivas al rol docente, puesto que los estereotipos de género pueden limitar las aspiraciones y metas de los niños y las niñas desde una edad temprana. Por ejemplo, si se les dice a las niñas que son mejores en asignaturas como la literatura danza o artes, mientras que a los niños se les anima a sobresalir en matemáticas o ciencias, se les está condicionando a tener intereses y habilidades limitados que no siempre coinciden con sus habilidades, experticias y capacidades. Esto puede llevar a una falta de diversidad en las elecciones profesionales en el futuro y contribuir a la brecha de género existente en la actualidad.

Perspectiva de género como construcción social en la educación inicial: una aproximación a la coeducación

Las prácticas pedagógicas y didácticas son fundamentales en el desarrollo asertivo, en el impacto para el cumplimiento de la planeación curricular y de los objetivos de enseñanza trazados por el educador. En esa línea, se pretende realizar este proceso educativo desde un enfoque humanista que permita integrar valores de respeto, honestidad y empatía entre los niños y las niñas. Es decir, se debe partir de un enfoque humanista pero también de educación inclusiva que procure un

relacionamiento desde el respeto por el otro en la integridad y dignidad humana, que está liderado por el educador (Melero, 2012).

En coherencia con lo planteado, para este contenido del curso se pretende que el educador tenga un reconocimiento del impacto de su labor desde la perspectiva de integrar enfoques en sus prácticas como la coeducación, enfoque que supone una visión más amplia de la educación mixta. El cual se enmarca en procesos igualitarios basados en el respeto por lo femenino y masculino; es decir, procura por una educación no sexista con el propósito de incentivar, tanto en los niños como en las niñas, el desarrollo pleno de su personalidad y evitar todo tipo de discriminación basada en el género (Alfonso y Aguado, 2022). Así las cosas, la coeducación promueve el desarrollo de una conciencia crítica en los niños y las niñas, permitiendo reconocer y cuestionar los estereotipos de género.

Algunos de los puntos de revisión en la práctica educativa que pretende dar una inclusión asertiva con perspectiva de género es la selección y creación de materiales educativos inclusivos y no sexistas. Esto implica diversos materiales, tales como reconfigurar e interpretar de nuevo sentido los textos y libros en literatura, que permitan otro tipo de abordajes con enfoques más igualitarios. La actividad rectora del juego, vista desde una perspectiva que permita mayor libertad y se desdibujen los límites que en ocasiones se imponen por el género. Estrategias didácticas que presenten diferentes roles y características de género, evitando la reproducción de estereotipos. Al mostrar modelos diversos de masculinidad y feminidad, se promueve una visión más amplia y respetuosa de las identidades de género (UNIR. NET, 2020).

Entonces, es esencial generar espacios de diálogo y reflexión en el aula para abordar los roles y estereotipos de género. A través de conversaciones guiadas, los educadores pueden ayudar a los niños y las niñas a cuestionar y comprender cómo se forman los estereotipos de género en la sociedad. Esto promueve la conciencia crítica y fomenta la empatía y el respeto hacia las diferentes experiencias y perspectivas de género. De igual manera, es relevante diseñar recursos educativos, actividades y juegos orientados a que los niños y las niñas puedan explorar sus intereses y habilidades sin restricciones de género. Esto implica brindar oportunidades tanto para actividades consideradas tradicionalmente “masculinas” como “femeninas”, permitiendo que cada niño y niña elija libremente sus preferencias sin sentirse limitados por normas de género preestablecidas (Equipo pedagógico de la asociacion mundial de educadores infantiles [AMEI-WACE], 2018).

Conclusiones

La integración de elementos innovadores y nuevas tendencias como la perspectiva de género en educación inicial, resulta un tema fundamental para abordar desde las instituciones de educación superior y la integración en los programas académicos a nivel microcurricular, con el propósito de generar reflexiones curriculares y adoptar posturas críticas dirigidas a los licenciados en formación frente al abordaje de estos temas.

La aproximación teórica y conceptual de la perspectiva de género en infancias es una herramienta valiosa que los licenciados en educación infantil requieren comprender, analizar y problematizar con el propósito de promover la igualdad de género desde temprana edad. Al desafiar los estereotipos de género, empoderar a los niños y las niñas para que tomen decisiones libres de prejuicios y brindarles las habilidades necesarias para enfrentar la violencia de género. La educación y la sensibilización en torno a esta perspectiva, son cruciales para avanzar hacia un mundo en el que todas las infancias sean respetadas y valoradas por igual.

La formación en perspectiva de género para educadores infantiles es esencial, pues deben contar con estrategias, herramientas pedagógicas y didácticas con el propósito de desarrollar competencias necesarias para identificar y abordar situaciones de discriminación de género, diseñar e incorporar en el currículo estrategias didácticas y actividades educativas inclusivas que eviten estereotipos, roles y sexismos definidos por el género. Lo que implica reflexionar sobre su propia práctica desde esa perspectiva.

Un enfoque relevante que se puede emplear y que se consolida como un referente es la coeducación, en la búsqueda de incentivar la igualdad de género al permitir que los niños y las niñas trabajen y jueguen juntos en un ambiente que potencie sus libertades y el pleno desarrollo de sus habilidades, capacidades y competencias y que les permitan consolidar un entendimiento enriquecedor que propicie el respeto por las diferencias y similitudes entre los géneros. Pero también, que permita explorar capacidades y potencialidades que no se enmarcan en estereotipos, roles o sexismos definidos culturalmente.

El entorno familiar juega un papel preponderante en la consolidación de nuevas formas de abordar interacciones en el ámbito educativo más igualitario, que procuren el respeto por el otro. Así, el educador en el marco de procesos coeducativos requiere fortalecer y articular el trabajo con las familias, en coherencia con áreas de psicopedagogía y psicología.

Referencias

Alfonso, P. y Aguado, J. P. (2022). *Estereotipos y coeducación* . Consejo Comarcal del Bierzo.

Altuzarra, L. A. y Díaz, S. V. (2016). Igualmente diferentes. Incidencia de los imaginarios de género en la población infantil. *Infancias Imágenes*, *15*(2), 288-294. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a10

Consejo Nacional de Coordinación de Politicas Sociales. (2018). Programa Nacional de Desarrollo Infantil primeros años. La perspectiva de género en los primeros años. *Consejo Nacional de Coordinación de Politicas Sociales Argentina*, 1-82.

Equipo pedagógico de la asociacion mundial de educadores infantiles (AMEI-WACE). (2018). *Eduquemos realmente la coeducación: propuesta de actividades.* Equipo pedagógico de la asociacion mundial de educadores infantiles (AMEI-WACE).

Esperón, J. M., Lefrán, A. L. y Washington, N. R. (2013). Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia. *Revista Cubana de Salud Pública*, *39*(S1), 893-902. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=47549

Goyeneche, C. E. (2020). Aproximaciones a una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género para el caso del postconflicto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, *13*(2), 39-64. https://www.redalyc.org/journal/5610/561070057003/561070057003.pdf

Lasarte, A. F. (2019). *Aprendizaje de los estereotipos y roles de género en la Educación Infantil.* Universidad del País Vasco.

Lastra, M. G. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria (España). *ex æquo*, *36*, 43-57. https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13388

López, M. B. (2019). *8 de marzo Día Internacional de la Mujer: propuestas didácticas para educación infantil y primaria*. Consejería de Sanidad y Política Social. http://hdl.handle.net/20.500.11914/1341

Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *26*(2), 131-160. https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf

Prieto, I. G. y Muñoz, R. A. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero-a-seis*, *22*(41), 4-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529486

Quenguan, M. J. y Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, *44*(1), 490-508. https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00490.pdf

Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *Revista de Estudios de la Mujer*, 133-146. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-57042009000100008&script=sci_arttext

Rengifo, A. y Ospina L. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Revista Tendencias & Retos, 19*(2), 63-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4924416

Sánchez, D. O. y Blanch, J. P. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 102-117.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar.* Secretaría de Educación Pública.

Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos Pedagógicos*, *7*(14), 72-87. https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/09/El-g%C3%A9nero-como-sistema-de-significaci%C3%B3n-y-la-experiencia-infantil.pdf

Tomasini, M. E. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, *19*(1), 9-34. https://www.redalyc.org/pdf/264/26415221002.pdf

UNAD. (2021). *Documento Maestro licenciatura en educacion infantil.* UNAD.

UNIR. La Universidad en Internet. (2020, 19 de mayo). *Actividades de coeducación en infantil y primaria.* UNIR. https://www.unir.net/educacion/revista/actividades-de-coeducacion-en-infantil-y-primaria/



A modo de epílogo

Sin duda, uno de los mayores errores que un investigador en el campo de la educación infantil puede cometer es *negar la presencia de los niños*; es decir, cegarse a las posibilidades de aprender y comprender la realidad desde las voces y experiencias de los infantes como expertos en sus propias vidas.

En este sentido, las investigadoras del proyecto "Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuestas de acción", han afinado sus sentidos para escuchar y sentir las formas particulares como los niños construyen la noción de género, cómo experimentan, se apropian, desafían las prácticas y mensajes de género impuestos por la sociedad y la cultura.

Con el consentimiento previo de los padres de familia y el asentimiento informado de los niños, compartimos sus voces. Nuestra intención final es fomentar la reflexión, la autoevaluación y la mirada crítica, propositiva y responsable que debemos adoptar como adultos, si verdaderamente aspiramos a heredar a los niños un mundo libre de sesgos de género, en el que puedan forjar sus propios proyectos de vida. En caso contrario, son ellos mismos quienes desafiarán y transformarán las prácticas, estereotipos y prejuicios generadores de violencia e injusticias por razones de género.

En adelante, ellos y ellas tienen la palabra.

Conversaciones a propósito del juego, los juguetes y el género

Ana Lucía Gutiérrez Parra

—¿Ana Lucía, cuál es tu juguete favorito?

—*Blue y Magenta son mis juguetes favoritos.*

—¿Y qué es lo que más te gusta jugar?

—*Eehhh… armo cosas increíbles con mis fichas.*



Aaron Alejandro Restrepo Sánchez



—Hola, ¿cuál es tu nombre?

—Aaron.

—Y cuéntame, ¿cuál es tu juguete favorito?

— Mi juguete favorito es (piensa) es Black Adam.

—¿Y por qué te gusta tanto Black Adam?

— Porque funciona el pecho (se toca).

—¿ Y cuál es tu otro juguete favorito?, ¿con qué más juegas?

— Con Coco.

—¿Y quién es Coco?

— Es la película de Coco, que está en la película del cine.

—Aaron, ¿a ti te gusta jugar con muñecas, con pelotas o con muñecos?

— Con muñecas no, porque son de niñas.

—¿Y por qué dices que son de niñas?

—Porque si yo quiero un juguete, yo no quiero que no, pero de niños.

—¿Y cuáles son los juguetes de niños?

— Coco y el villano.

—¿Cuál villano?

— Este y el otro que es más veloz, que vuela, es… es... tuntuntun... ¿cómo se llama, mami? Black Adam.

—¿Y cómo hace Black Adam?

— Así (en posición de pecho fuera) Yo soy Black Adam.

Carmen Lucía Garzón Plazas



—Hola, ¿cómo te llamas?

—Lucía.

—¿Y cuál es tu juguete favorito?

— Pichis (la tiene en sus manos).

—¿Y qué es lo que más te gusta jugar con ella?

— *Juego Mario Bross* (película que acaba de ver hace algunos días).

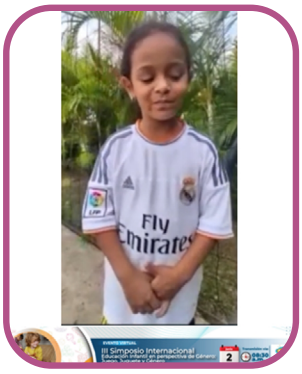
Alan Camilo Calderón Moreno



— Este es mi juguete favorito, es una serpiente, es de plástico. Me gusta porque mi papá coge serpientes reales, yo las toco.

—Mi otro juego favorito es atrapadas. Me gusta porque tenemos que correr y tenemos que dejarnos no atraparnos.

María Alexandra Molina Pedraza

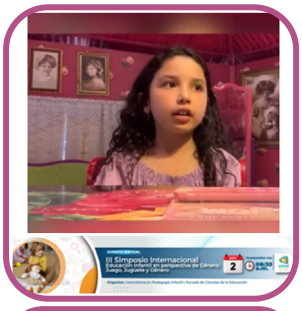


—Hola, yo soy María Alexandra, me gusta el fútbol, yo, en realidad juego fútbol, pero a veces juego, pero a veces no, porque a veces me canso, entonces juego en el parque…

—Bueno, ¿y por qué te gusta el fútbol? (pregunta el hermano).

—Ahh, porque yo veo personas jugar, pero a niños grandes que son muy bruscos, entonces estoy aprendiendo que estoy jugando sola al fútbol.

Salomé Uribe Mahecha

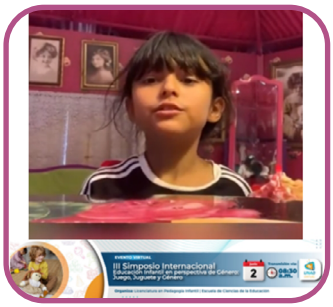


— Para mí los juguetes no tienen género por que, por ejemplo, yo, a mí casi no me gustan las barbies, ni las princesas, y, hay veces, a otras sí; y yo me siento excluida jugando con los niños y yo solo tengo que jugar con las barbies. Así que para mí no hay género, para mí los dos me encantan, me pueden gustar hasta los carros, pues… NO.

Juliana Noguera Naranjo

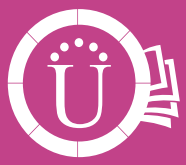


— Para mí, los juguetes no tienen género, a veces también, por ejemplo, a una niña le puede gustar los juguetes de niña y los de niño, y no hay que juzgar por los gustos. Hay personas que, por ejemplo, dicen que, por ejemplo, las niñas no pueden jugar atrapadas o cosas así que tienen que ver con correr, que solo pueden jugar a cosas de barbies o cosas de princesitas o cosas así.



Valeria Ayala Vásquez

— A mí me parece que los juguetes no tienen género y que están diseñados para niños y adultos. También me parece que no tienen que tener especializaciones, por ejemplo, los carros para niños y las barbies para niñas, No. A mí, me parecería más, los juguetes como una forma para que los niños, niñas, adultos y adultas se diviertan de forma grupal.



Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co

9 789586 519908